ABORDAGEM *'CALEIDOSCOPIANA'* DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO PEDAGÓGICO INTEGRATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

ALBUQUERQUE, Marluce Jaques de – UNICAP - marluce@unicap.br

Introdução

Com o advento das intensas e constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo, podemos observar a incidência, em diversos grupos sociais e culturais, de anseios, dúvidas e temores quanto ao enfrentamento das incertezas. Este fato, por um lado, contribui para a manifestação de apatia e conformismo e, por outro, para o desenvolvimento de um processo de inovação, de criação e *de um vir a ser* esperançoso à constituição de uma sociedade mais justa, humana, politizada e comprometida com a inclusão social.

Todo esse turbilhão de mudanças desencadeadas nas últimas décadas demanda a integração de todas as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, a formação profissional que atenda às exigências da sociedade do conhecimento.

Apoiando-se em Masetto (2006), podemos afirmar que o processo de ensino, em especial o superior, ainda nos dias atuais, apresenta no interior das práticas pedagógicas a concepção de ensino e aprendizagem fundamentada na transmissão "de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais" (p.134). Nesse aspecto, o panorama educacional brasileiro, ainda, se mostra desolador.

Segundo Fazenda (2002) "em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição, e bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado em nós" (p.14).

Neste sentido, faz-se necessário que as instituições responsáveis pela formação de futuros profissionais interiorizem as orientações dos paradigmas emergentes de conhecimento, na medida em que esse procedimento implica pensar a prática docente dos professores formadores numa perspectiva interdisciplinar e articulando espaços presenciais e virtuais de ensino e aprendizagem, até porque no entender de Fazenda (1995)

> olhar a sala de aula de uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, seja no campo das análises, seja no campo das

> sínteses [...] porque a sala de aula é uma realidade multifacetada e olhá-la apenas disciplinarmente empobreceria e fragilizaria a evolução da ciência escolar atual (*apud* AMARAL, 2000, p.141).

Neste trabalho, pretendemos apresentar o relato do desenvolvimento de um projeto integrado em construção, resultado da mediação pedagógica que envolve as disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação II e de Pesquisa e Prática Pedagógica, do currículo da Licenciatura Plena em Pedagogia em sua Prática como Componente Curricular, que

> "tem como base legal o Parecer CNE/CP, Nº 9: a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos" (Resolução CNE/CP Nº 1, Art. 13 §2).

A formação para a docência, nesse sentido, caracteriza-se como um curso em processo de transformações cujas competências são construídas de forma diferenciada a partir do plano intersubjetivo e das múltiplas mediações, entre professores formadores e estudantes e outros interlocutores disponibilizados na experiência de educação presencial. Conta, ainda com o apoio das tecnologias da informação e da comunicação, o que possibilita a internalização, no plano intra-subjetivo, de novos processos e espaços de ensino-aprendizagem que se difundem para todos os âmbitos da sociedade.

Este projeto pedagógico integrado, proposto para o 3º período (2007.2) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Católica de Pernambuco, compreende uma abordagem *caleidoscopiana* das tecnologias, na medida em que se entende que a utilização das ferramentas disponíveis na Internet possibilita o desenvolvimento de múltiplos olhares e atividades planejadas coletivamente. E, apresentam-se como um espaço privilegiado tanto para a organização de aulas, oficinas, estudos exploratórios, como para a sistematização de temas, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes e professores formadores contribuindo dessa forma para uma aprendizagem significativa, uma vez que os estudantes podem aprofundar os eixos temáticos discutidos na sala de aula, por meio de buscas e postagens de publicações, como pesquisas, artigos, entrevistas, e elaboração de textos. Além de propiciar intercâmbios de experiências e conhecimentos no contexto educacional.

Assmann (1998) afirma que “as tecnologias da informação e comunicação, e os novos espaços do conhecimento por elas gerados, não são uma circunstância transitória. Vieram para ficar. Por isso já não adianta sonhar com mundos onde essas circunstâncias tecnológicas não estejam presentes, porque seria alentar fantasias retrógradas” (p.199).

A intenção implícita no desenvolvimento desse projeto como uma ferramenta, envolvendo professores formadores e estudantes do curso de pedagogia em formação, compreende principalmente o de escrever e refletir criticamente sobre os assuntos abordados; desenvolver competências e habilidade de gerenciar informações e tranformá-las em conhecimentos; aprender a trabalhar em grupo (aprender a conviver); aprender a aprender, até porque as antigas competências não atendem mais às exigências do mercado de trabalho na sociedade de conhecimento.

A ferramenta escolhida foi o *blog* que tem como propósito facilitar a realização do trabalho pedagógico, a elaboração e execução de projetos através de publicações interativas de idéias veiculadas na Internet, de acordo com o planejamento pedagógico interdisciplinar; no sentido de que o conhecimento seja (re)construído por meio da integração de vários recursos tecnológicos e das possibilidade individuais de cada aluno, criando um ambiente que favorece o processo ensino-aprendizagem mais prazerozo.

Os professores podem desenvolver projetos, trabalhos inter-trans-multi-disciplinar, produzir materiais e vivenciar diferentes práticas pedagógicas. Os estudantes, por sua vez, podem produzir resumos e sínteses; (re)elaborar projetos e relatórios de estudo, através da integração de som, imagem, vídeo nas apresentações de resultados de estudos; e desenvolver uma aprendizagem colaborativa e significativa.

A opção pelo *blog*, enquanto ambiente virtual para articular os conteúdos das disciplinas, através do reconhecimento das abordagens do processo ensino-aprendizagem e dos procedimentos metodológicos de pesquisa ressaltando os pontos mais relevantes para análise mais sistemática em sala de aula, recaiu no fato de ser atrativo e conhecido por alguns estudantes, fazendo o diferencial no que se refere ao tipo de conteúdo que encontram, e de possibilitar contato com as recentes pesquisas e produções científicas disponíveis na rede, desenvolvendo a auto-aprendizagem e a interaprendizagem à distância, a partir dos microcomputadores que se encontram nas bibliotecas, residências, locais de trabalho; desenvolvendo o senso crítico, a capacidade

de síntese e de socialização de saberes construídos coletivamente, além de intensificar a utilização de computadores (MASETTO, 2006).

Considera-se, também, que essa ferramenta desperta o interesse pela pesquisa, em especial a elaboração de projetos, para se informar e integrar as duas disciplinas, familiarizando os alunos com os autores das referidas áreas de conhecimentos, estabelecendo relações entre os eixos teóricos produzidos; conscientizando-se da capacidade que cada um tem de intervir na sociedade, enquanto cidadão, com o intuito de transformá-la. O uso dessa ferramenta contribuirá, também, na elaboração de artigos impressos e eletrônicos para divulgá-los na comunidade acadêmica.

Este trabalho insere-se numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que, a fundamentação teórica, ao apresentar-se como pano de fundo, transforma-se em ponto de partida e em suporte para a discussão de temas das diversas áreas do conhecimento (psicologia e pesquisa educacional), pois os conhecimentos já não podem mais ser tratados de forma compartimentada, e sim, como se todos estivessem *linkados*, uns puxando os outros.

Metodologia

Foi adotada a ferramenta "*blog"* que, utilizando a informática, possibilita o estudo e análise de temas relacionados aos Fundamentos da Psicologia da Educação II e Pesquisa e Prática Pedagógica, na medida em que podem ser transformadas em *redes* de conhecimentos de psicologia educacional e pedagogia, "como incubadoras de conhecimento interdisciplinar, com base em problemas, atividades, vivências, projetos contextualizados, individuais e coletivos, vivenciando interações culturais mais ricas que também constituem novas fontes de informação" (MORAES, 1997, p. 220).

O trabalho pedagógico compreende duas partes com os respectivos passos para a implantação e implementação do projeto integrado. **A primeira parte** compreendeu: a) Formação do *blog* a partir de um provedor de Internet, seguindo as orientações sugeridas pelo provedor e aproveitando todas as ferramentas disponíveis que possibilitassem o alcance dos objetivos propostos na sua totalidade, b) Definição e compartilhamento de um *login*, a fim de promover o acesso, o manuseio e a interatividade entre professores, c) Desenho com a definição da aparência; seleção e

utilização de imagens, filmes; textos correspondentes aos eixos teóricos correspondentes às duas disciplinas; criação de um espaço para propostas de atividades relacionadas às temáticas e de outro para discussão e análise dos materiais expostos; utilização do calendário para planejamento, execução e acompanhamento das atividades programadas.

A segunda parte compreende: a) Planejamento realizado coletivamente contemplando os eixos temáticos abordados em sala de aula. A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica estuda a análise das concepções, tipos e processos da pesquisa como meio de construção de conhecimento sobre o trabalho pedagógico na escola, numa perspectiva diagnóstica, tendo como referência princípios éticos, culturais, sócio-políticos, profissionais e técnicos. Os conteúdos (paradigmas da pesquisa qualitativa e quantitativa, conceitos, concepções, formas e processos de pesquisa como meio de construção de conhecimento, tipos de pesquisa: escolar e científica) trabalhados em um tempo estimado de dez aulas, incluindo a exibição de dois filmes ("Ponto de Mutação" direção de Bernt Capra e "Quase Deuses" direção Joseph), seguido de discussões e socialização (redação-síntese) e troca de experiências vivenciadas, nas duas disciplinas, utilizando o "blog". E, a de Fundamentos Psicológicos da Educação II, por sua vez, analisa o processo ensino-aprendizagem, com base nas principais abordagens da psicologia da educação, considerando os fatores históricos, culturais e psico-sociais e suas múltiplas relações. b) Realizam um estudo exploratório, em uma escola de Educação Básica como elemento subsidiário à elaboração de um projeto e relatório de estudo, com o aporte teórico trabalhado nas duas disciplinas. Os alunos observam o cotidiano educativo e entrevistam os professores sobre o processo ensino-aprendizagem, em especial, investigam os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula e as facilidades/dificuldades identificadas na prática educativa. c) **A**nalisam o conteúdo apreendido no campo e confrontam com a fundamentação teórica discutida em sala de aula e os comentários postados no *blog*. d) Elaboração e comentários sobre os projetos e relatórios em sala de aula, através da postagem no *blog*, num período definido tanto pelos professores como pelos alunos, para que possam ser (re)elaborados; e) Elaboração de síntese, realizada por meio da exposição oral e impressa (para os professores) e postadas (no blog) dos resumos com as finalizações dos estudos.

É importante destacar que o eixo temático deverá ser trabalhado de acordo com o planejamento e replanejamento, após as auto-avaliações realizadas no coletivo, dos objetivos e ações desenvolvidas pelas duas professoras formadoras e pelos

estudantes, a fim de que eles possam avançar do conhecimento prévio, do senso comum, ao mais elaborado, entendendo que é um ser histórico e sujeito de sua própria história e que a sociedade de hoje é reflexo das sociedades do passado e que irão atuar profissionalmente no mundo de hoje, globalizado.

Resultados

A formatação do *blog* obedeceu as orientações definidas pelo provedor de Internet A definição do *login* foi compartilhada pelas professoras a fim facilitar tanto o acesso como a interatividade. A definição da aparência; seleção e utilização de imagens; textos correspondentes aos eixos teóricos correspondentes às duas disciplinas; criação de um espaço para a postagem das atividades relacionadas aos eixos temáticos para discussão e análise dos materiais expostos; utilização do calendário para planejamento, execução e acompanhamento das atividades propostas pelas disciplinas.

Com a utilização e exploração do *blog* cada temática está sendo trabalhada por meio de uma atividade didática, que se inicia com exposição oral dialogada e debates, para que todos possam tecer suas opiniões e confrontá-las, escolhendo as mais relevantes, relacionando-as com a realidade social circundante. Em seguida apresentarão as produções, de diversas maneiras, a partir do trabalho em grupos, no sentido de aprofundar os conhecimentos adquiridos e socializados.

Posteriormente, cada grupo deverá apresentar, num seminário, as suas sínteses, sugerindo alternativas para a solução dos problemas identificados. E poderá, na culminância de todo o trabalho desenvolvido, optar entre as diversas formas de apresentação (dramatização, paródia, produção de cordéis ou outros tipos de texto, exposição oral ou através de recursos visuais).

A avaliação, por ser processual, dialógica, se encontrará presente durante a vivência de todas as atividades - ação, reflexão, ação... (Freire) - sendo emitido um julgamento de qualidade que servirá para validar ou não a nossa proposta de trabalho com o uso de uma ferramenta da tecnologia da informação e comunicação.

Considerações Finais

O foco principal deste trabalho reside, por uma parte, no desejo de promover uma relação harmoniosa entre processo e produto com ênfase em uma abordagem qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e, por outra, de estimular a leitura, a (re)construção de textos, tratados como se todos estivessem *linkados*, uns puxando os outros, de criar espaços de comunicação de idéias, tornando o momento de aprender e ensinar criativo e prazeroso.

Consideramos, portanto, que o processo educativo, no âmbito da Educação Superior, só começará a mudar quando os estudantes (futuros professores) perceberem a importância de articulá-lo à vida real e à virtual. Podendo se tornar mais fácil de ser conseguido quando lhe são apresentadas situações a serem vivenciadas nas quais atuem como sujeitos do processo de construção do conhecimento e se coloquem como atores ativos (críticos) frente ao seu contexto social.

Compreendemos que cabe às instituições formadoras de educadores facilitar a introdução do novo profissional na era digital, aproximando-o, ao longo da sua formação, às novas tecnologias, como autor e ator de um novo modo de conhecer, caminhando para um conhecimento em rede, conectado e articulado com o mundo que o cerca. Essa aproximação também deve ser oportunizada aos professores em atuação, os quais convivem com algumas dificuldades de manusear os recursos tecnológicos em favor da educação.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ana L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares, in: CASTANHO, Maria Eugênia, L. M. e VEIGA, Ilma P. A. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FAZENDA, Ivani, C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani, C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5 ed. São Paulo: Loyolo, 2002.

MASETTO, Marcos. (org.) Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NOS CURRICULOS DAS LICENCIATURAS: o olhar dos docentes formadores

ALBUQUERQUE, Olga Matilde B. Correia de – UNICAP – olgabca@uol.com.br

A sociedade contemporânea, cada vez mais informatizada em decorrência do desenvolvimento tecnológico, coloca o professor diante de novos desafios e de novas exigências e, para conseguir suprir, de maneira satisfatória, essas exigências, ele necessita de novas aprendizagens, do desenvolvimento de novas competências e de formas inovadoras de realizar o trabalho pedagógico.

As tecnologias de informação e comunicação (TICS) estão presentes, hoje, em todos os setores da sociedade e desencadeiam profundas mudanças no comportamento dos indivíduos, no modo de elaborar conhecimentos, na maneira de pensar, comunicar, decidir, trabalhar e de se relacionar com o mundo (LOPES, 2006; PRETTO e ALVES, 2000). Elas vêm adquirindo cada vez mais relevância como instrumento de aprendizagem, repercutindo no cenário educacional e no meio social.

A educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente às tecnologias e o professor vem se deparando com inúmeras possibilidades de utilizá-la nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e enriquecedoras para si e para os alunos. A tecnologia exerce, conforme Cysneiros (2004), poderosos efeitos ao permitir novas percepções de um objeto, prendendo a atenção, estimulando a curiosidade e a motivação em explorar todo o seu potencial.

O domínio das TICs já se constitui como um dos elementos que pode colaborar para maximizar a exclusão social ou contribuir para a formação de um ambiente mais justo e igualitário. O papel da escola, nesse aspecto, é fundamental e a formação de professores aparece como elemento chave nessa questão. A exclusão digital do professor é um entrave na construção de uma sociedade mais eqüitativa e cidadã, é o que defende Oliveira (2006). Ele necessita, na visão de Mercado (1999, p. 25), de "*um bom conhecimento dessas tecnologias e de suas potencialidades como instrumento didático*".

Perrenoud (2000), ao propor as competências necessárias ao professor ou professora dos tempos atuais, ele as reúne em torno de 10 famílias, dentre as quais se situa a utilização das novas tecnologias. Esta competência envolve a capacidade de

desenvolver um trabalho utilizando editores de textos, explorando as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicando-se à distância por meio da telemática e utilizando as ferramentas multimídia no ensino. O conceito de competência relaciona-se à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação**,** envolvendo, portanto, saberes e experiências.

Para Perrenoud (*op. cit.*), a escola, sendo parte dessa sociedade, ou se insere nesse novo universo, ou corre o risco de se desqualificar. No entanto, o fato do professor apropriar-se das tecnologias como apoio ao ensino, para enriquecer suas aulas ou para modificar o paradigma e dar atenção à criação, à gestão e à regulação de situações de aprendizagem parece algo desconhecido.

Apesar do reconhecimento da importância do papel mediador dos meios de informação, desde a aparição do livro até a última aplicação multimídia, o uso da informática na educação fica restrito principalmente pela falta de preparação dos professores para analisá-los e adaptá-los às finalidades da educação é o que sugere GIL (1999). Nesse sentido, em recente pesquisa, Oliveira (2006, p. 17) diz que "a geração atual dos professores apresenta resistência e dificuldades na incorporação das TICs à sua prática docente [...]"

De acordo com Veiga (2001), a utilização das TICs possibilita aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, entrarem em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar; eles não apenas recebem informações, mas constroem conhecimentos, num processo em que o professor educa o aluno e é transformado através do diálogo com os alunos. Nesse contexto, o papel dos professores passa a ser o de mediador da construção de conhecimento e não apenas o de transmitir informações, o que nos remete à teoria sócio-interacionista de Vygotsky, *apud* Rego (2003).

Experiências de utilização do computador em atividades educativas aparecem registradas desde a década de 70, é o que afirma Fernandes (2004). No entanto, só em 1983 nasceu o Projeto EDUCOM - Educação com Computadores, após a realização do I e do II Seminários Nacionais de Informática na Educação nos anos de 1981 e 1982. Entretanto, alguns estudiosos (Valente e Almeida, 1997; Cysneiros, 1998; *apud* Fernandes, 2004) consideram insuficientes os resultados das ações desse Projeto para sensibilizar ou alterar o sistema educacional brasileiro.

Em 1989 surgiu o PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa - na secretaria geral do MEC, que visava a formação contínua de profissionais em todos os níveis de ensino.

Essas experiências serviram de base para a implantação, em 1995, do PROINFO _ Programa Nacional de Informática na Educação, - com os objetivos de: melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico; preparar o aluno para o exercício da cidadania e valorizar o professor. Através deste Programa, o MEC procurou incentivar a inclusão da tecnologia aplicada à educação na formação dos professores e tem contemplado a capacitação de recursos humanos no uso das tecnologias, a formação de multiplicadores e da capacitação de professores das escolas onde são instalados computadores; além de cursos de especialização oferecidos pelas Universidades. Todavia, essas iniciativas são insuficientes; é necessário que as TICs sejam incluídas no currículo dos cursos de Formação de professores.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Esta pesquisa pretendeu confrontar a formação dos licenciandos com as necessidades dos professores de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries no tocante ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), a partir do olhar dos docentes formadores e da análise das propostas curriculares dos cursos de Licenciaturas diversas, bem como contribuir para uma aproximação das ações desenvolvidas nesses cursos das demandas da formação de professores na sociedade do conhecimento.

Metodologia

A investigação, de natureza qualitativa, buscou levantar elementos capazes de contribuir para a formação de professores na Era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Ela teve por objetivo confrontar a formação nos cursos de Licenciaturas com as necessidades do cotidiano escolar em relação ao uso de TICs. Foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas envolvendo docentes dos cursos de Licenciatura de duas Instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco, sendo 04 de Letras, 04 de Matemática, 04 de Ciências Biológicas e 04 de História, totalizando 16 sujeitos. Foi feito, também, a análise das propostas curriculares desses cursos, Os dados obtidos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo.

Resultados e discussão

Os dados obtidos indicam que a maioria dos docentes entrevistados considera a utilização de TICs na educação como de fundamental importância, desde que usada com critério, responsabilidade e consciência, principalmente pela possibilidade que as mesmas oferecem de acesso à informação e aproximação dos alunos da realidade do mundo globalizado.

Dentre as vantagens do uso de TICs na educação, para os alunos, destacam-se questões ligadas à facilidade e à velocidade no acesso aos recursos tecnológicos, à informação que o mundo virtual oferece, ao poder de simulação dos computadores que desperta uma maior motivação nos alunos e os auxilia no processo de construção de conhecimento. Há referência, também, à ampliação das competências e habilidades para solucionar desafios escolares e extra-escolares. Um dos entrevistados assim se coloca:

> É possível que de forma mais prática os alunos cidadãos utilizem esta tecnologia para buscar, selecionar e analisar informações que ajudem a (re)construir continuamente os seus conhecimentos, ampliando sua visão de mundo.

Para os docentes, as vantagens se refletem na sua prática pedagógica, na realização de pesquisas, numa melhor preparação das aulas, que passam a ser menos monótonas e repetitivas. Além disso, viabiliza uma maior comunicação com os alunos na busca da construção do conhecimento.

As maiores dificuldades que um professor de 5ª a 8ª séries enfrenta ao querer usar as TICs na escola são: falta de laboratórios funcionando adequadamente, ausência de capacitação dos professores para saberem lidar com essa tecnologia e conhecerem as possibilidades dessa ferramenta na educação, principalmente na construção do conhecimento.

> [...]a gente tem que analisar que o uso da informática nessas escolas, depende de laboratórios funcionando perfeitamente, atualizados, o que a gente não vê com freqüência; as escolas tem laboratórios, mas estão fechados porque os equipamentos não são utilizados, são ultrapassados ou estão quebrados...
>
> [...]ele tem noção do computador... mas desconhece as “ns” possibilidades que ele oferece, principalmente nessa construção do conhecimento.

Alguns entrevistados destacam que o professorado não está sabendo como interligar o uso da informática com os conteúdos a serem trabalhados na escola, o que nos remete às idéias de Perrenoud (1999), Valente (1999) e Cysneiros (2004).

No entanto, quando indagados a respeito das habilidades necessárias para um professor do ensino fundamental utilizar o computador como ferramenta educativa, a grande maioria dos participantes faz referência ao domínio no manuseio do computador, dos programas, ou seja, à competência técnica:

> ...primeiro conhecer a máquina, conhecer o próprio computador, as suas ferramentas, como manipular esses equipamentos;
>
> Primeiro conhecer informática, conhecer os programas... então eu acho que os colégios devem oferecer isso, as secretarias devem oferecer e tem que se pensar em um projeto.

Apenas dois, dentre os docentes, ressaltam que só o domínio da máquina é insuficiente, ele precisa conhecer as possibilidades pedagógicas no uso de TICs:

> conhecer os softwares, os programas, as possibilidades, e como pode ser utilizado de forma pedagógica;
>
> Assumir o posto de mediador das interações professor-aluno-computador, de maneira que o aluno possa (re)construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, auxiliando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da auto-estima.

A maioria dos entrevistados não contempla, em sua disciplina, a questão da utilização de TICs na educação, embora não fechem possibilidades para o uso da Internet. Na fala de dois deles fica explícito a consciência de que, no mundo atual, não pode haver defasagem em relação a essa questão:

> Não contemplo, mas minha consciência me acusa toda hora, porque eu sei que eu estou defasada.
>
> O profissional hoje que não entrar nesse processo de mídia mundial globalizada, ele vai está à margem[...] é fundamental que nós tenhamos essa consciência de que nós temos que nos preparar para esse mundo real e virtual[...]

Essas colocações nos remetem a Mercado (1999), quando refere que o professor precisa se adequar aos tempos atuais.

As formas de utilização da informática mais apontadas pelos entrevistados são: uso de data show, pesquisa na internet, além de envio de resumos das aulas ministradas através da mesma.

> ...eu transformo minhas aulas em resumo e disponibilizo num web site de maneira que ele pode acessar aquilo que foi trabalhado em sala via internet... faço muitas atividades que eles devem responder via e-mail... pesquisa na internet... em algumas turmas eu tenho um ambiente virtual...fazemos aulas virtuais, nessas aulas nós temos um fórum, os chats, eu coloco exercícios nesse ambiente virtual de forma que ele possa interagir com a máquina...

Não há alusão, por exemplo, a trabalhos com análise e utilização de softwares nas diversas áreas do conhecimento.

Os entrevistados admitem que os licenciandos devem ser preparados para trabalhar com as TICs na sua formação acadêmica, que no currículo dos cursos de formação de professores deve existir um espaço para a informática educativa, ter na grade curricular uma disciplina com a carga horária adequada para propiciar as possibilidades de uso dessa ferramenta na educação e também que os alunos sejam orientados e encaminhados para cursos de capacitação nessa área. Um dos entrevistados assim se pronuncia:

> Seria muito importante que os professores em formação tivessem a possibilidade de vivenciar o uso do computador em seqüências didáticas onde fosse necessário atuar a partir de temas emergentes [...] De forma resumida, orientar o futuro professor a utilizar os computadores e seus softwares para problematizar e implementar projetos.

A análise das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura investigados nas IES participantes da pesquisa, revelam que, durante sua formação, os futuros professores não têm sido contemplados, de maneira satisfatória, com o desenvolvimento da competência na utilização de TICs, tal qual defende Perrenoud (2000), principalmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Nas propostas analisadas encontramos apenas um disciplina com esse perfil, e vale ressaltar que não faz parte da grade obrigatória, trata-se de uma disciplina eletiva. Das oito licenciaturas envolvidas, apenas uma oferece disciplinas ligadas ao uso de TICs em caráter obrigatório, porém, o conteúdo oferecido, no momento, é puramente técnico, desvinculado de qualquer cunho pedagógico.

CONCLUSÃO

Apesar de vários estudiosos apresentarem as inúmeras vantagens que o bom uso de TICs pode trazer para o ensino, a pesquisa aponta que os licenciandos não estão tendo a possibilidade de desenvolver essa competência tão necessária ao enfrentamento do grande desafio colocado para o professor na sociedade contemporânea, tal como referido na introdução deste trabalho. Percebe-se que a maioria dos docentes dos cursos de Licenciatura das Instituições envolvidas não vem se preocupando em oferecer aos futuros professores uma formação para o trabalho com as TICs em sala de aula de maneira adequada, o que implica em considerar os aspectos técnicos e pedagógicos envolvidos na utilização desses recursos tecnológicos.

Os resultados sugerem que as Instituições de Ensino Superior precisam pensar na formação do professor do ensino fundamental para a Era da Informática, de uma forma mais ampla. É necessário que as licenciaturas contemplem em seus projetos pedagógicos a questão do uso de TICs na educação, promovendo um contato mais direto do aluno com as mesmas.

A conscientização dos docentes universitários quanto à necessidade de contemplar em seus planejamentos as questões ligadas às tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação poderá contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias ao professor do século XXI e para que este possa desempenhar melhor o seu papel de mediador na construção coletiva de conhecimentos entre professores e alunos numa sociedade informatizada..

É importante que se tenha clareza que só a implantação de laboratórios de informática nas escolas não garante uma educação de melhor qualidade, ou a inclusão dos alunos nessa sociedade informatizada. Porém, o bom uso dessas tecnologias pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, o que nos remete à necessidade de um maior investimento na formação dos licenciandos.

Referências:

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. Disponível em: **<http://www.educacaoonline.pro.br/art_as_novas_tecnologias.asp>**, 2004. Acesso em: dez./2006.

FERNANDES, Natal Lânia Roque (Org). **Professores e computadores:** navegar é preciso! Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, J. J. A introdução da informática no ambiente escolar. In: **<http://www.clubedoprofessor.com.br>**. Acesso em: nov./2006.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, A. S. Inclusão Digital. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: UFAL, 2006.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000

PRETTO, N.; ALVES L. R. G. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer*?* 2000.In: **<http://www.ufba.br/~pretto/textos/criancas.htm>**. Acesso em: nov./2006.

REGO, T. C.**. Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petropolis: Vozes, 2003.

VEIGA, M. S. Computador e Educacão? Uma ótima combinação. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>. Acesso em: *23/03/2004*.

OS USOS DAS IMAGENS EM MOVIMENTO NA ESCOLA: O QUE ESTÁ PRESENTE NO CURRÍCULO?

ANDRADE, Vivian Galdino de – UFPB – vivetica@hotmail.com*

É preciso não apenas olhar, mas examinar;
Ver, mas também conceber;
Aprender, mas também compreender.
(Pudovikin)

Este texto é parte integrante do projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado em educação, que procura investigar até que ponto o cinema adentra as práticas educativas e curriculares na cidade de Cabaceiras, palco de inúmeros filmes que lhes cederam o rótulo de "Roliúde Nordestina". As considerações que apresento não são conclusas, mas permeadas por investigações que ainda precisam ser melhor aprimoradas, mas apresentam de antemão algumas informações que constatam a não utilização desse novo fato cultural no cotidiano escolar da cidade. O currículo parece está à margem do que Santomé (1995) nos chama atenção, a utilização prioritária dos conteúdos culturais como estratégias de ensino e aprendizagem na sociedade em questão. Ou ainda do que Paulo Freire defendia na Educação Popular, a participação ativa nas discussões e nas ações práticas de questões que emergem na realidade social do alunado, sendo o conteúdo perpassado por temas geradores que suscitassem a compreensão crítica da realidade.

> Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 1995, p.165)

Para tanto, nosso objetivo inicial era de utilizar o filme "O Auto da Compadecida", na tentativa de investigar até que ponto o conteúdo tratado pela produção fílmica é entendido pelos figurantes do filme e pelos adolescentes da cidade,

* Licenciada em História pela UEPB, graduanda em Ciências Sociais pela UFCG e mestranda em Educação pela UFPB, sob a orientação de Claúdia Cury.

que hoje constituem, em parte, em um pequeno grupo de condutores turísticos que se reúnem semanalmente para discutirem temas polêmicos que envolvem a produção de um conhecimento e de parte das experiências do "Projeto da Roliúde Nordestina", fato que possivelmente não se encontra em pauta na agenda das discussões escolares. Porém, para este artigo foi imprescindível considerar as demais filmagens, porque o nosso objetivo central é discutir a ausência do cinema no currículo das escolas de Cabaceiras. Para Wills Leal, idealizador do projeto, seu objetivo permeia por "...instalar e implantar no município de Cabaceiras, um centro voltado para o estudo, preservação, exibição e fomento de realizações cinematográficas e afins que tenham sido realizadas, total ou parcialmente, no município". Ainda dentro deste projeto, sub-projetos como "Seja artista por um dia", "Construção do Memorial Cinematográfico" e a "Produção de uma cidade-cenário" estão envolvidos, passando os condutores a participar de cursos de extensão e formação em conhecimento de produção e direção cinematográfica, ministrados tanto por pessoas do SEBRAE como por eventos como o Comunicurtas realizado em Campina Grande no mês de agosto de 2007. Nossa preocupação é em problematizar a não participação da escola nestas discussões, os filmes realizados na cidade não são utilizados como fórum de discussões para a produção de um conhecimento que poderia ser utilizado nas áreas de Literatura, História, Geografia, componentes curriculares que poderiam se apropriar dessas imagens em movimento como recursos didáticos para o próprio entendimento e critica das mensagens e discursos que os filmes produzem, narram e representam sobre a cidade.

Datado de 2000, o filme é fruto de uma minissérie produzida pela Rede Globo de televisão em 1998. Ele toma Cabaceiras como cenário de representação da cidade de Taperoá, espaço familiar nas lembranças de Ariano Suassuna, autor da obra teatral da qual o filme se baseou. Para nós, ele constitui o marco inaugural de uma série de filmes que deram relevância à cidade de Cabaceiras como palco para a produção de filmes no cinema brasileiro. Filmes como *Eu sou o servo* (1998) de Eliézer Rolim, *Madame Satã* (2002) de Karim Aïnouz e *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2003) de Marcelo Gomes utilizaram a cidade como cenário, mas o entendimento de suas narrativas não alcançou os moradores da cidade. Eles, em entrevista, demonstram a satisfação de ver sua cidade apresentada na grande tela do cinema, mas ao perguntar sobre qual a idéia que o filme passou para eles, demonstram que não entenderam, que a linguagem é difícil ou ainda que o importante foi a geração de rendas para o município. Ao perguntar a um morador

da cidade o que ele havia entendido do filme, percebemos a importância que vem sendo dada apenas ao aparecimento e reconhecimento da cidade na imprensa:

> Eu achei muito bacana, é importante pra todo mundo porque mostra a cidade. A história que marcou mais foi o personagem que eu fiz, o figurante do Lima Duarte, vendo os cangaceiros chegar atirando, aquilo me marcou, eu fiquei pensando... entendeu? Eu gostei demais de ter participado do filme. (...) Ele mostra bem a cidade, a igreja... eu acho que deveria ser filmado um todo ano. (Adenilson, figurante e morador de Cabaceiras, 2007)

Na nossa concepção, estes filmes corroboram na construção de uma identidade estereotipada dos nordestinos, que tomam um sertão como base de representação de toda a região, em suas condutas, comportamentos, maneiras de ver e conceber o mundo em que vivem, criando identidades generificadas, unas, sem pluralidades. Torna-se preciso problematizar estes discursos e a escola adquire papel fundamental para que estas reflexões aconteçam.

> O cinema é um artefato cultural, é uma mídia que é também arte, mas como artefato cultural, tem construído ao seu redor um conjunto de significados conforme a cultura em que se inscreve. (...) Estas narrativas podem ser desconstruídas também pela área da educação, no sentido de analisar como os significados são construídos. (FABRIS, 2002, p.122)

UMA PEDAGOGIA CULTURAL NO CURRÍCULO

Para se pensar o cinema como uma pedagogia cultural nos apropriamos dos Estudos Culturais, marco teórico caracterizado pela versatilidade teórica, pela preocupação em examinar as relações de poder, o espírito reflexivo e a crítica, como também o não fechamento num corpo fixo de conceitos, além da fragmentação teórica e disciplinar. Tem como preocupação o lado subjetivo das relações sociais, interpretando a cultura como a experiência vivida de qualquer sociedade histórica específica, onde as práticas cotidianas, as representações, as línguas e os costumes ajudam a resignificá-la. Assim, entre seus objetos de estudo estão os artefatos culturais, “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 1999, p. 142). Dentre esses artefatos está o cinema, um veículo de produção de conhecimentos que acaba por se tornar instrumento pedagógico no qual as representações podem ser (des)construídas e disputadas.

> A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. (SILVA, 1999, p. 135)

Neste contexto, as imagens vêm sendo utilizadas pelos professores apenas como demonstrações de uma aula, reafirmando com o visual o que eles transmitem, como se não detivessem um discurso próprio a ser problematizado. Tal como as novas tecnologias, o cinema é um artefato cultural que produz conhecimentos, mesmo que não esteja voltado primordialmente a ensinar. As teorias do currículo já têm problematizado estas formas de transmissão e legitimação dos conhecimentos escolares, propondo uma "circularidade entre as culturas" (Ginzburg apud TURA, 2002), uma interação entre a cultura oral, visual e escrita, como um patrimônio de um grupo social que se comunica e que deve ser estudado. Para Hall, (apud TURA, 2002, p. 155), a distinção entre a multiplicidade de significados e de mensagens existentes no cotidiano de nossas relações deve dialogar com o que é central na cultura globalizada, problematizando padrões e processos instituídos em torno de um conhecimento técnico-científico, visando uma reelaboração de padrões simbólicos em sociedades multiculturais, que objetivam uma melhoria nas condições de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (1999, p.139),

> ...todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. (...) Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma 'pedagogia', também ensinam alguma coisa.

Nesta perspectiva, o cinema é uma instância cultural que também possui um currículo, não aquele pensado no significado restrito da palavra, mas aquele que transmite uma variedade de formas de conhecimento, vitais na formação da identidade e da subjetividade do sujeito. No entanto, o que percebemos na pesquisa na cidade de Cabaceiras, é que o conhecimento que estes jovens vêm adquirindo sobre cinema é veiculado por informações soltas, sem uma devida organização, teorização e reestruturação do conhecimento deste currículo, como verdadeiros autoditadas. A escola parece ainda está à margem destas discussões, compreendendo os filmes como recursos que não apresentam discursos interessados em produzir significados.

> O que me é dado a perceber é que o cinema e qualquer outro meio que adote a linguagem audiovisual tem servido somente como um veículo para a abordagem de temas relativos aos conteúdos propostos e desenvolvidos pelo professor. Tal apropriação do cinema (assim como do vídeo, da TV e mais recentemente do CDROM) traz subjacentemente uma visão utilitarista e periférica do meio e, nesse sentido, despotencializadora da força comunicativa e expressiva da linguagem que lhe é própria, além de reproduzir no processo de mediação estética os instrumentos de dominação presentes na lógica dominante do capitalismo tardio... (REIS, 2003, S.N.T)

Considerando a crescente importância do fenômeno comunicacional na sociedade atual, globalizada e tecnificada, a educação é chamada a constituir-se em um espaço de mediação entre o individuo e o contexto em que vive. O cinema não pode mais ser tratado simplesmente como informação e entretenimento, mas como meio de produção de saber que influencia no comportamento das pessoas, apresentando através das representações novas roupagens em velhos estereótipos. Daí a importância da escola nestas discussões em Cabaceiras, ela não pode se colocar ausente, mas de forma incisiva deve impulsionar condições para que os alunos construam seu próprio conhecimento acerca do que lhes rodeiam, obra de um pensamento crítico sobre as inúmeras produções fílmicas produzidas na cidade, que problematize um espaço rural, atrasado e ainda preso a seus mitos fundantes denotado pelos filmes. Para Simon (1995), o cinema pode ainda ser atribuído a uma tecnologia cultural[1], educacional e política, que orienta a nossa concepção e direciona o nosso olhar para aquilo que é considerado “verdadeiro”, desejável e possível dentro de um real produzido pelo tempo presente da projeção.

> ...tanto na arte quanto na educação – dois locais principais de “trabalho cultural” – modos dominantes de produção semiótica freqüentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens “verdadeiras” ou “úteis”, assim como aquilo que conta como sua adequada exibição e mediação. Essas normalizações são esforços para regular formas particulares de ver o mundo e definir o “sendo comum”. (SIMON,1995, p.64)

Segundo Silva (1999, p.140), “A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente

[1] Para Simon (1995, p.71), as tecnologias culturais, “...refere-se a conjuntos de arranjos e práticas institucionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, interagimos”.

ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo", mas do que isso o cinema precisa ser visto,

> ...como um meio de expressão que interfere na maneira como o homem se vê, na forma como este concebe a si mesmo e a realidade que o cerca. Não apenas pelo deslumbre inicial frente à imagem em movimento do cinema, fato que marca a busca pela invenção, mas pelo modo tal qual este veículo de comunicação veio a remodelar as próprias relações sociais. (SOUZA, 2005, p.9)

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

A teoria do currículo, repensada pelos Estudos Culturais, tem nos feito refletir sobre as concepções de conhecimento, poder e identidade social num espaço de tempo determinado pelos limiares do contemporâneo. Não podemos pensar que se a pedagogia cultural possui um currículo tudo então está resolvido. "Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares e específicos" (SILVA, 1995, p.195).

O que é sabido é que teorizar é discutir e problematizar o que vem sendo feito do currículo e o que o currículo tem feito de nós. Instaurar conhecimentos que determinam a nossa maneira de ver o mundo e de nos vermos nesse mundo, isenta o currículo de uma operação meramente coisificada e informativa de uma simples lista de conteúdos. Adestrar mentes e corpos não é uma manipulação de quem deseja apenas ser um ambiente de socialização de conhecimentos – a escola – mas uma real produção e fabricação de indivíduos para o social. Para Silva (1995, p.190), "...as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder". Desnaturalizar estes discursos é contestar, subverter e refratar as concepções de currículo como meros transportes de um conhecimento dado e acabado, ou apenas revelado em si. É burlar a representação como apenas reveladora de um real que lhe pré-existiu, é entender que não correspondemos ao que dizem que somos, ou o nome que nos dão, ou ainda a identidade que nos referenciam; somos artefatos produzidos por um campo que nem concreto é, mas que tem efeito, governa e principalmente nos vigia.

O currículo, mas do que pensamos, assume um aspecto produtivo e não de consumo. Ele nos forma tanto quanto o formamos. Ele age nos nexos que mediam o conhecimento e a nossa produção, no que nos tornamos e o mundo que fomos instruídos

a ver. O que nos remete que a relação entre saber e poder não é externa, para além das coisas, ela está intrinsecamente envolvida nas relações. E todo esse cerco de manipulação chega a nós pela inclusão/exclusão de saberes, pela hierarquização de conhecimentos, pela seleção e interdição que permite oportunizar aquilo e não isto.

Ao contrário do que pensamos esses territórios de atuação não são ingênuos e desinteressados. No entanto, ao sabermos que também elaboramos o currículo, elencamos saberes, elegemos posturas, podemos operacionalizar deslocamentos, desvios e 'diferenças', vendo no currículo um espaço contestado (SILVA, 1995). O currículo, assim, constitui um núcleo institucionalizado da educação, e é na escola, por meio dele, que as identidades individuais e sociais são construídas, fabricadas. Mais do que se buscar uma definição de currículo, deve-se estar atento para os processos em que os diferentes autores e teorias definem como sendo o que é currículo.

Pensar o currículo como um conhecimento que está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos é teorizar e subjetivar a nossa própria identidade. Ele corporifica narrativas específicas sobre o indivíduo, sobre a sociedade, nos constituindo como identidades sociais e nos posicionando nas relações sociais. Através das instituições e pedagogias, o currículo institui normas e autocontrole, selecionando as experiências que devemos ter com o conhecimento, com o saber que regula condutas e que está implicado nas relações poder. E é nessa operação de poder que será definido o regime de representação dessas subjetividades, que normatizando as identidades, as define. O currículo também estabelece a diferença e reproduz desigualdades.

Este espaço contestado, e por isso em litígio, é um território politizado, plural, de produção de identidades e realidades. Que também está inerentemente envolvido no cinema. Segundo Souza (2005, p.2) devemos "...compreender o cinema como um agente educativo por este se tratar de uma produção cultural significada, portadora de um discurso posicionado frente à realidade, que se vale de estratégias de comunicação para expor conteúdos".

CABACEIRAS E A ROLIÚDE NORDESTINA: A AUSÊNCIA DA ESCOLA NAS DISCUSSÕES SOBRE O CINEMA

A cidade de Cabaceiras está localizada no Cariri da Paraíba a 189 km da capital, tem cerca de cinco mil habitantes, em aproximadamente 500 Km² de território, tendo

166 anos de emancipação. Recentemente rotulada de “Roliúde Nordestina”, tem atraído um grande número de turistas, e por isso tem se voltado ao turismo sustentável e a produção de um conhecimento que ‘revele’ a cidade a nível nacional. Uns grupos de 22 condutores turísticos, com média entre 15 e 25 anos, recebem os grupos de turistas na cidade, apresentando um pouco de sua história, seus pontos turísticos e os lugares que serviram de cenários para alguns dos inúmeros filmes produzidos na cidade. Destes condutores, apenas três são selecionados para ficar no Museu Histórico, dividindo entre eles um salário mínimo. A cada mês é feito uma prova que seleciona estes três condutores, a média deve ser acima de 6,0 e é elaborada pelo guia turístico e pela diretora do departamento de turismo da cidade. O conteúdo da prova envolve os filmes (geralmente o ano de produção e o produtor), a história e a geografia do município, estando estes conteúdos a margem das discussões feitas na escola.

A formação desses condutores se dá em uma aula semanal ministrada pelo guia turístico da prefeitura, que tanto se responsabiliza pela formação dos jovens como é líder de um grupo de jovens que ganhou visibilidade dentro do poder municipal. Os jovens que freqüentam o grupo de jovens e o de condutores é praticamente o mesmo, daí a sua relevância nas discussões que decidem o futuro da cidade, como o Plano Diretor e o Plano de Educação que vigoram durante os próximos 10 anos no município. As reuniões acontecem em dias distintos, mas não deixam de ter como pauta algumas discussões como: “o outro lado da moeda da Roliúde Nordestina”, “A exploração do cinema na cidade”, “a falta de apoio do cinema nos projetos educacionais”...

> Tem um curso de condutor que é dado pelo SEBRAE, dando aula de turismo, como receber o turismo em Cabaceiras, geografia, história geral, mas enfocando Cabaceiras, como andar pela zona rural, mostrando os pontos turísticos e as potencialidades. Depois desse curso, a prefeitura cadastra os jovens como condutores de turismo. A prefeitura promove uma aula semanal sobre Cabaceiras, que sou eu quem dou. Ai sempre dou aula de atualidades, história, geografia, sobre o Bode Rei, os filmes... sempre falando sobre a cidade. (Guia turístico, morador de Cabaceiras, 2007)

Pelo relato percebemos que a escola se abstém da formação desses jovens, ficando sobre a responsabilidade dos órgãos de turismo transmitir um conhecimento, muitas vezes apenas informativo da cidade, sem a preocupação devida com uma aprendizagem aos moldes de uma transformação social. Os jovens, em uma entrevista

coletiva, demonstram a satisfação de ver a cidade conhecida, sem se preocupar mais efetivamente com os rótulos e estereotipias que ganham a representação da cidade, associada a um ambiente seco, rural e atrasado.

> Eu acho que a Roliúde foi uma idéia boa, colocar o memorial para resgatar os filmes que foram gravados aqui na cidade, os personagens, os figurantes, porque fica uma coisa marcada né? (...) Aqui foi palco para inúmeros filmes, porque não ser uma Roliúde Nordestina? Hollywood é uma cidade que chama muito atenção, os filmes e os artistas... Cabaceiras agora tá sendo reconhecida em todo lugar. A TV ta vindo pra cá, outros filmes... (Condutora, 25 anos, moradora de Cabaceiras, 2007)

A produção de inúmeros filmes, o letreiro de 5 metros erguido na cidade, as freqüentes visitas dos turistas tem mexido com o cotidiano da cidade. Tanto o comércio quanto alguns de seus moradores se voltam para recepcionar os turistas, e a prefeitura concede algumas benesses para a produção de outros filmes na cidade. Para alguns isto é positivo, e se converte em rendas, para outros não. O padre chegou a elaborar um ofício reivindicando ao prefeito a proibição do uso da parte histórica da cidade (inclusive da igreja) para as filmagens. Em entrevista, ele disse: “Somos índios em nossa própria casa”. Os filmes alteram a arquitetura da cidade, pintam as casas e acabam danificando alguns prédios históricos. No ofício, o padre cita,

> Vimos com muito respeito apresentar a Vossa Excelência algumas reflexões a respeito da realização da última filmagem na praça da Igreja Matriz. Pode ser que esta obra traga algumas vantagens financeiras à algumas pessoas deste município, mas para nós os prejuízos vão se repetindo a cada ano, chegando a um nível intolerável. (...) Presos em nossas casas, achamos que esta ocupação absoluta da praça e esta ostentação das riquezas dos atores cujo dinheiro é fácil, e não compensado pelas esmolas que fazem ao povo humilde, que por causa de sua pobreza se sujeita as exigências deles... (Pe. José, Cabaceiras, 2005)

Nosso objetivo, neste artigo, foi o de enfatizar a ausência da escola nas discussões sobre o que cerca a realidade do alunado na cidade de Cabaceiras. A educação dos sujeitos ultrapassa os muros da escola, sua formação se dá cotidianamente

e é preciso que a escola reformule seu currículo para acompanhar o ritmo e o dinamismo que se dá na cultura local, passando a considerá-la como uma instância que gera conhecimento e que por isso deve fazer parte das discussões em sala de aula. Simon (1995) defende a produção de um currículo que acompanhe as práticas culturais, para ele questões como quem deve decidir por quem e quais formas de escolarização devem ser aplicadas são preocupações centrais que devem ser palco de críticas e análises. "Isso significa que qualquer construção de uma pedagogia da possibilidade que assuma seu caráter de insurgência deve ser seriamente capaz de compreender como essa prática se insere na tradição discursiva que vou chamar de 'política cultural'" (SIMON,1995, p.32)

Ao conceber o cinema como mera indústria, a escola deixa de entendê-lo como um meio pedagógico também perpassado por práticas educativas, que (de)formam os sujeitos. Os dados apresentados neste artigo são parte inicial de uma pesquisa maior que envolve a produção das identidades nordestinas, o cinema e a educação, demonstrando a necessidade de entender o cinema como um lugar de produção e a produção efetiva de um lugar.

> O lugar que ocupa o cinema na formação social do homem, tema deste trabalho, é referência que direciona a concepção do veiculo cinema à sua condição cultural. Do registro da cultura e de sua preservação enquanto memória, o filme passa à difusão daquela. No processo da construção e manutenção da cultura, o cinema apresenta sua potencialidade para a educação, desta forma assumindo, assim, a função de agente ativo nas formas de vida na sociedade moderna. (SOUZA, 2005, p.22)

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. **Tecnologia e formação de professores**: rumo a uma pedagogia pós-moderna? . Educ. Soc., Dez. 1998, vol.19, n°.65, p.143-162.

FABRIS, Eli T.Henn. Cinema e educação. In **Redes Culturais, diversidades e educação**. Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarb (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-130

O AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Produção: Daniel e Guel Arraes. São Paulo: Columbia Pictures do Brasil, 2000.1DVD (104mi): Ntsc, son, color.

REIS, Ronaldo Rosas. **Cinema brasileiro e público**: o que a educação tem a ver com isso? Disponível em http://www.uff.br/mestcii/ronaldo4.htm. Acessado em: 15-08-2007.

SAIMON, Roger L. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 61- 84.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Estudos Culturais e o currículo. In **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999, p.131-137.

____. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.139-142.

____ (org). Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.190-207.

SOUZA, Bruno Jorge de. **O cinema na escola:** aspectos pedagógicos do texto cinematográfico. Dissertação apresentada a Universidade Católica de Goiás, 2005, 127pp.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.150-173.

ENSAIOS VIRTUAIS: BUSCANDO NEXOS NO ENSINO DE QUÍMICA E DE LÍNGUA PORTUGUESA.

José Moreira de Andrade Júnior[1]
Profª Ms. Graziela Brito de Almeida[2]

Buscando nexos interdisciplinares no ensino da Química e da Língua Portuguesa

As mudanças ocorridas nos últimos tempos devidas, sobretudo, à globalização, demandam o aperfeiçoamento e a integração de todas as áreas do conhecimento e aspectos da vida em sociedade. Logo, a escola e, essencialmente, o ensino, por serem partes integrantes e fundamentais da vida em sociedade, não podem manter-se alheios às transformações.

Nesse novo paradigma cultural, entendido como uma nova visão do mundo e caracterizado por uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que o constituem, cultivadora de um novo homem, já é perceptível em muitos aspectos da vida humana. Agora as exigências mercadológicas são outras: capacidade de criação, atualização, conexão de idéias e informações.

Diante desse novo contexto, cabe à escola e, em especial, ao professor, não apenas a transmissão de conhecimentos, mas desenvolver, no aluno, competências e habilidades para que ele [o aluno] busque novas formas de "aprender a aprender" e, assim, construa seu próprio conhecimento. Este já não é entendido somente como um produto, mas como um processo em contínuo desenvolvimento global e interdisciplinar.

É nesse sentido que o professor deve desempenhar o papel de mediador da aprendizagem, possibilitando a interação com o objeto autêntico do conhecimento, através de situações-problema, que envolvam o aluno, despertando nele o interesse pelo conteúdo, pois, como ele também participa da formação de pessoas, necessita transformar informações em conhecimento, numa perspectiva emancipadora e dialogada.

---

[1] Licenciando em Química, Universidade Católica de Pernambuco.

[2] Professora Ms. do curso de Pedagogia, Universidade Católica de Pernambuco.

Além disso, é possível extrair de qualquer situação, leitura ou pessoa, informações ou experiências que podem ajudar a redimensionar, servindo, assim, para que tenhamos um olhar plural sobre o mundo que nos rodeia e sobre as diversas culturas e perspectivas mundiais. Numa palavra, a escola deve deixar de ser um espaço monocultural e encarar a realidade intercultural que nos cerca, mudando o fato de que

> A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2007)

Sendo assim, um olhar plural lançado sobre o mundo e as coisas serve para "ampliar o nosso conhecimento, para confirmar o que já sabemos, para rejeitar determinadas visões de mundo, para incorporar novos pontos de vista" (MORAN, 2000, p. 22). Aqui reside um dos grandes desafios para o educador: ajudar o aluno a tornar a informação significativa, escolhendo as informações verdadeiramente relevantes entre tantas possibilidades, compreendendo-as de forma cada vez mais abrangente e profunda, tornando-as parte de seu referencial.

Ao tentar atender a essas novas exigências da contemporaneidade e, por conseqüência, da globalização, cabe também ao professor entender que

> No universo de informações apresentado pelos *media* (sic) e equipamentos eletrônicos de última geração, o papel do professor é recuperar *a origem* e *a memória* do saber, de estabelecer uma certa ordem e direcionamento para as práticas, os conhecimentos, as vivências e posicionamentos apreendidos nos mais variados ambientes e equipamentos: dos livros aos computadores, redes e ambientes virtuais. (*apud* CASTRO E CARVALHO, 2001, p. 99)

Não obstante, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa demanda como umas das competências inerentes ao professor da área "Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõe a solucionar" e "Aplicar as

tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes (...)" (PCN's, 2000, P. 11-12).

Em consonância, os PCN's de Química demandam que

> As competências gerais a serem desenvolvidas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias dizem respeito aos domínios da representação e comunicação, envolvendo a leitura e interpretação de códigos, nomenclaturas e textos próprios da Química e da Ciência, a transposição entre diferentes formas de representação, a busca de informações, a produção e análise crítica de diferentes tipos de textos; da investigação e compreensão, ou seja, o uso de idéias, conceitos, leis, modelos e procedimentos científicos associados a essa disciplina; e da contextualização sociocultural, ou seja, a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas. (PCN's, 2000, p. 88).

Entendemos, portanto, que o sucesso do processo ensino-aprendizagem depende da intencionalidade, da contextualização, da valorização do conhecimento prévio do aluno, de adotar recursos didáticos que atendam, adequadamente, às exigências do contexto atual de aprendizagem e de fazer as conexões adequadas entre várias áreas do conhecimento e não tratá-las de forma isolada.

Em vista de atender às novas demandas da esfera educacional e da globalização, foi realizado um estudo, intitulado *Litterativa: um click para acessar possibilidades na aprendizagem da Língua Portuguesa* (MOTTA, ALMEIDA, SANTANA e RODRIGUES, 2007), com o objetivo de criar o hábito espontâneo da leitura e da pesquisa, desenvolver o senso crítico, a capacidade de síntese e de socialização de saberes construídos coletivamente; além de intensificar a utilização dos computadores disponíveis nas escolas. Tudo isso por meio da criação de um *blog* que, utilizando a informática, pretende dar suporte para a aquisição de novos conhecimentos e espaços para a construção do saber por parte dos alunos.

Com base nesse estudo e considerando que a ferramenta *blog* foi criada com o intuito de facilitar a publicação de conteúdos, privilegiar a escrita espontânea e pelo fato de os *blogs* educativos terem o objetivo de desenvolver o hábito de registro, divulgar boas iniciativas, visar dar palavra aos estudantes e desenvolver a sua criatividade, pretendemos, com este estudo, criar, também, um *blog* para ser desenvolvido com alunos do Ensino

Médio. Este trabalho foi pensado numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo conteúdos do processo ensino-aprendizagem da Química e da Língua Portuguesa, "com base em problemas, atividades, vivências, projetos contextualizados, individuais e coletivos, vivenciando interações culturais mais ricas que também constituem novas fontes de informação" (MORAES, 1997, p. 220), conciliando os eixos temáticos inerentes a essas duas áreas do conhecimento, conseqüentemente, possibilitando a construção do saber integrado.

Primeiros ensaios virtuais integrando Química e Língua Portuguesa

A primeira etapa desse processo de construção compreendeu a criação e a formatação de um *blog*, *que* foi desenvolvido a partir de um provedor de Internet, seguindo as orientações sugeridas pelo provedor e aproveitando todas as ferramentas disponíveis que possibilitassem o alcance dos objetivos propostos na sua totalidade. Foi definido e compartilhado um *login* (fig. 1) para promover o acesso, o manuseio e a interatividade entre professores. O desenho compreendeu as seguintes etapas: a) definição da aparência; b) seleção e utilização de imagens, filmes, textos, etc.; c) criação de um espaço para propostas de atividades relacionadas às temáticas e de um outro para discussão e análise dos materiais expostos (fig. 2).

Em seguida, seria feita uma pré-seleção de matérias de jornais, revistas, ou seja, da mídia impressa em geral, pelo professor de Química, atendendo às principais temáticas inerentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais dessa área, os quais propõem o reconhecimento e caracterização das transformações químicas, o estudo dos primeiros modelos de constituição da matéria, da energia e transformação química. De posse desses conhecimentos, os alunos tentariam identificar e explicar esses temas através das notícias ou artigos encontrados nos jornais.

Em Língua Portuguesa, seria feita uma explicação acerca dos vários Gêneros Textuais (gênero narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, etc.) e sobre as Funções da Linguagem (função referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética, etc.). Na seqüência, os alunos se organizariam em grupos, os quais escolheriam os periódicos a critério e identificariam os gêneros dos textos escolhidos e suas funções.

A terceira etapa seria a criação de espaço para que os grupos possam produzir suas sínteses sobre os conhecimentos adquiridos e, posteriormente, cada grupo poderá socializar da forma que convier as suas sínteses, sugerindo alternativas para a solução dos problemas identificados. Cada grupo poderá optar entre as diversas formas de apresentação (dramatização, paródia, produção de cordéis ou outros tipos de texto, exposição oral ou através de recursos visuais).

Na quarta etapa se daria o encontro com os alunos no laboratório de informática, onde suas produções seriam inseridas no *blog*. Cada grupo leria a produção dos outros grupos e faria um comentário que também seria inserido no *blog.* Nesta fase será possível a verificação da aprendizagem e servirá para validar ou não este estudo, pois compreendemos que a avaliação deve ser reflexiva, ou seja, no momento em que avaliamos também estamos sendo avaliados.

Pontos de chegada e partida para outros ensaios virtuais

Entendemos que às instituições formadoras de educadores cabe facilitar a introdução do novo profissional na era digital e aos novos contextos de aprendizagem, aproximando-o, ao longo da sua formação, às novas tecnologias, como autor e ator de um novo modo de conhecer, caminhando para um conhecimento em rede, conectado e articulado com o mundo que o cerca.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor desenvolva práticas pedagógicas, que levem o aluno a articular conceitos, por meio de desafios de aprendizagem e busca do conhecimento, propiciando a construção de novas concepções do mundo, entendimento de seu papel na sociedade, da ciência, da tecnologia e das suas relações, fundamentais para o seu desenvolvimento crítico.

Assim, se os futuros professores e os atuais tiverem oportunidade de acessar ferramentas ligadas à informática e criar seus próprios meios para ensinar, poderão tornar o ensino mais atrativo, despertando no aluno o gosto por aprender para caminharem juntos, com a perspectiva de múltiplos horizontes.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: língua portuguesa. Brasília, DF, 2000. Banco de Dados. http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em 08/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2002. Banco de Dados. http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em 08/2007.

CANDAU, Vera. **Interculturalidade e Educação escolar.** Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html

CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Maria P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar** – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 99.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus.

MOTTA, Mª do Carmo S.; ALMEIDA, Graziela B.; SANTANA, Gizelli F.; RODRIGUES, Risocleide P. B. Litterativa: um click para acessar possibilidades na aprendizagem da Língua Portuguesa. Anais Eletrônicos do **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, GT: 08 – Formação de Professores, Maceió/AL, 07/2007.

MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 22.

Anexos

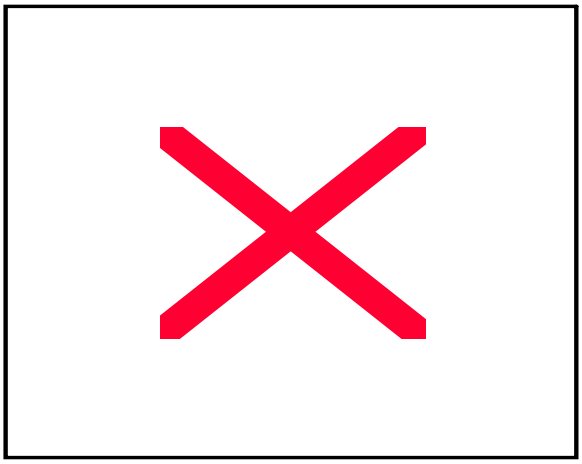


Figura 1 – Definição do *Login*

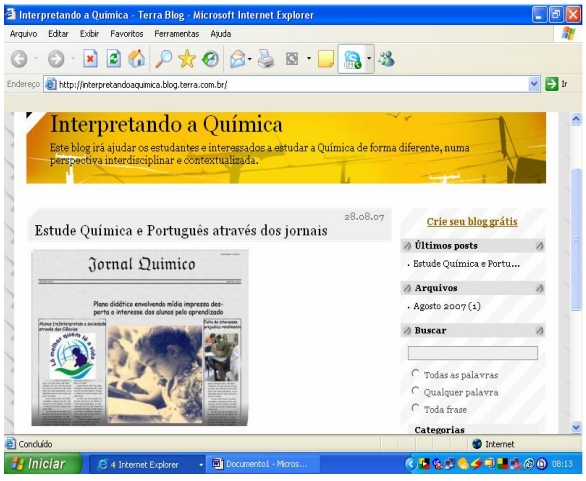


Figura 2 – Aparência e proposta de estudo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

CAPISTRANO, Naire Jane – NEI/UFRN - naire@digizap.com.br
GUIMARÃES, Clarice Ferreira – NEI/UFRN - claricefguimaraes@yahoo.com.br

Este texto se refere a um relato de experiência que tem como objetivo refletir sobre o uso de (novas) tecnologias na escola infantil. Para tanto, tomamos como ponto de partida a nossa prática pedagógica, desenvolvida na turma 2, do turno da tarde, com crianças de aproximadamente 3 anos de idade, do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/UFRN.

Primeiramente, consideramos importante ressaltar o nosso entendimento acerca da expressão "sociedade da informação". A era da informação, também chamada da comunicação ou ainda era do conhecimento, possibilita aos sujeitos novas interações e facilidade no acesso à informação atualizada. Nesse sentido, a sociedade na qual vivemos atualmente produz e reproduz informações em abundância, através das mais variadas fontes, e, por conseguinte, exige dos cidadãos competências diversas. Isso se dá, sobretudo, pelo fato de que nesse contexto os sujeitos estão mergulhados em uma rede permeada de concepções, valores e posturas, que implica em criação de outros significados e de sentidos.

Assim, cabe-nos a seguinte questão: Qual o papel que se coloca para a escola atual? E como se insere a escola infantil nesse contexto?

Para nós, a escola é o espaço onde são planejadas ações de caráter educativo explícito, intencional e sistematizado, com vistas a ampliar o universo cultural dos(as) alunos(as), ou seja, é papel da escola ensinar aos educandos acerca de si e do mundo no qual estão inseridos. Desse modo, reconhecemos que a escola infantil é o lugar onde as crianças aprendem modos de pensar, de sentir, de agir, de produzir, de brincar, e de desejar (CAPISTRANO, 2003). Uma escola onde, portanto, os sujeitos aprendem os elementos da cultura, mediados por outros mais experientes, através da linguagem (VYGOTSKY, 2000). Ou seja, a constituição do ser humano em ser cultural se dá pela dupla mediação: a do outro e a dos signos, sob as suas várias formas.

Em nossa compreensão, não restringimos linguagem à oralidade e à escrita. Estamos, nessa concepção, incluindo as múltiplas linguagens produzidas e impressas pelos/nos sujeitos. Nessa perspectiva, as diferentes linguagens, como sistemas

portadores de significação, estabelecem novos recursos de ensino-aprendizagem: gestual, musical, cênica, plástica, oral, escrita e virtual.

Então, nessa perspectiva, qual a função do(a) professor(a)?

Entendemos que é papel do(a) professor(a), em situações compartilhadas com o grupo, dar significado às ações, às palavras e aos sentimentos, possibilitando elaborações que não aconteceriam espontaneamente. Nessa concepção, ele(a) assume papel primordial na mediação entre aprendente e cultura (CAPISTRANO, 2003).

Assim, dada às atuais circunstâncias, à escola passa-se a atribuir também o papel de desenvolver competências relacionadas ao "[...] acesso, avaliação e gestão da informação oferecida" (ALARCÃO, 2002, p. 11). E aí, deparamo-nos com um grande desafio: aprender e ensinar a transformar tantas informações em conhecimentos. Nesse sentido, reconhecemos que atualmente a presença das novas tecnologias no âmbito escolar exige uma formação tanto por parte dos(as) professores(as) quanto dos(as) educandos(as). E nesse processo, também estamos contemplando as crianças que freqüentam a educação infantil.

As novas tecnologias e a escola infantil

Um(a) observador(a) mais atento percebe rapidamente como a escola, ao longo de sua trajetória, tem introduzido no cotidiano pedagógico diferentes instrumentos tecnológicos que foram criados pela humanidade com a intenção de alcançar uma melhor forma de viver. Nesse percurso, percebemos o uso de livros, de rádio, de TV, de áudios, de vídeos, de multimídia e de redes de satélites.

A grande expansão dos recursos tecnológicos e sua crescente acessibilidade fizeram com que os computadores rapidamente chegassem à escola marcando presença também na educação infantil. Diante dessa conjuntura, surgem novos desafios para os(as) professores(as): Como organizar situações de ensino-aprendizagem com o uso de novas tecnologias? Como intervir? Em quais momentos?

Em nosso percurso, concordamos com Sancho (2006) quando aponta que é papel dos(as) professores(as) determinar o que é possível fazer com as tecnologias em sala de aula. Tal posicionamento decorre do entendimento de que a diferença é feita de acordo com as concepções de mundo, de homem, de educação e de ensino-aprendizagem, assumidas pelos sujeitos.

Para refletir acercas destas questões, explicitaremos uma prática pedagógica que em alguns momentos recursos tecnológicos foram utilizados.

Em nossa escola, o Tema de Pesquisa tem sido a metodologia adotada para articular três dimensões básicas do processo educativo: os conhecimentos das áreas que se quer tornar disponível, o contexto sócio-cultural das crianças e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem (RÊGO, 1999).

Os temas de pesquisa podem ser desencadeados a partir de questionamentos relativos às vivências do grupo ou trazidos pelos(as) professores(as), com base nas necessidades, nos interesses e nas características das crianças. Assim, segundo Rêgo (1999), a pesquisa segue os seguintes momentos pedagógicos: Estudo da Realidade; Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

Rêgo (1999) nos lembra que pelo próprio caráter de movimento, os três momentos, apesar de seguirem uma seqüência, estão imbricados entre si. A todo instante, crianças e professores(as) estão levantando questões, buscando informações, organizando e re-organizando as informações, produzindo saberes. Nesse processo, os(as) aprendentes vão tecendo redes de significações e sentidos, relativas a um eixo temático.

Nesse cenário, cabe às(aos) docentes, propiciar múltiplas práticas sociais, ricas em gêneros e portadores textuais, em espaço e tempo organizados. E aí, na era do conhecimento, é papel do(a) professor(a), capacitar-se e organizar-se para explorar os recursos das novas tecnologias como mais uma fonte de descobertas e de possibilidades. Desse modo, atualmente, a cultura informática deve estar presente na escola como outra possibilidade de ordenação da experiência humana, suscitando novas formas de apropriação do conhecimento (ROMANÓ, 2002).

Para explicitar a importância da presença da cultura informática na escola infantil, destacamos a sua utilização em uma das pesquisas desenvolvidas este ano com as crianças - as Tartarugas. Referente ao estudo, consideramos relevante destacar o porquê da escolha do tema, os objetivos a serem alcançados e o desenvolvimento do trabalho.

Nessa perspectiva, iniciamos a pesquisa sobre Tartarugas, entendendo que seria um tema interessante para ser trabalhado com crianças de 2 e 3 anos, já que possibilitaria um agir acerca do objeto. Rêgo (1995, p.62) aborda mais claramente esta relação ao afirmar que

> A criança de 2 e 3 anos de idade ainda está muito presa ao plano de ação e à medida que explora ativamente, através do pegar, apertar, cheirar, levar à boca, ou seja, agindo concretamente sobre os "objetos" constrói a possibilidade de evocar, o que está ausente, via imagens, lembranças, imitações, jogos, desenhos e oralidade. Por isso, é possível afirmar que o conhecimento nessa faixa etária se dá através da ação, do testar, do usar suas capacidades para conhecer-se e conhecer o mundo.

Definido como nosso tema de pesquisa "A TARTARUGA", destacamos alguns objetivos a serem alcançados a partir do estudo, foram eles:

- Reconhecer a tartaruga entre outros animais;
- Conhecer características físicas externas, incluindo seus movimentos;
- Conhecer sobre a alimentação, o habitat e a reprodução;
- Conhecer algumas necessidades básicas;
- Comparar o corpo da tartaruga com o corpo humano;
- Conhecer a tartaruga em diferentes linguagens (histórias, músicas, vídeos etc.).

Primeiramente, levamos o animal à sala de aula para conhecê-lo; observamos suas características físicas externas e seus movimentos. No dia seguinte, realizamos o nosso primeiro registro, um texto coletivo com desenhos individuais, contemplando a visita da tartaruga.

O registro proporciona o contato com a linguagem escrita, além de possibilitar às crianças pensarem sobre o vivido e sobre o uso e o funcionamento do sistema de escrita, contribuindo para organizarem suas narrativas, numa seqüência lógica com começo, meio e fim. Nesse sentido, consideramos a elaboração do texto coletivo importante tanto para a reflexão e organização dos saberes relativos ao objeto de estudo como para a inserção e participação da criança no mundo da escrita, assim como a convivência com outros tipos de textos trazidos freqüentemente para a sala de aula.

Em seguida, enviamos um bilhete para os pais para informar o início do estudo e solicitar a colaboração na pesquisa junto aos seus filhos.

Em outro dia, a tartaruga voltou ao NEI e, após algumas observações/relações, realizamos a leitura de alguns materiais enviados pelas famílias. Depois, fizemos um texto coletivo sobre os primeiros conhecimentos organizados.

A chegada constante de materiais trazidos pelas crianças foi enriquecendo nosso estudo e contribuindo para a sistematização/construção de novos conhecimentos. Cabia a nós professoras, elegermos o momento certo para apresentar os materiais e ler

os recortes selecionados. Sobre isso, entendemos que é tarefa do(a) professor(a) apropriar-se dos conhecimentos disponíveis culturalmente acerca da temática em questão e, levando em conta as particularidades do grupo e os objetivos propostos, propiciar situações planejadas, em um ambiente organizado e com materiais selecionados.

Assim, em situações distintas, mostramos um cartão postal enviado por Conceição, professora da turma no ano anterior; e outros materiais trazidos pelas crianças: as fotos de Jean em cima de uma tartaruga gigante; o livro sobre as tartarugas que Luísa trouxe; as tartarugas de brinquedo trazidas por Júlia; o texto da Internet pesquisado por Pedro e tantos outros materiais que chegavam diariamente.

Outro momento bastante interessante foi a pesquisa realizada na Biblioteca da escola. As novas informações possibilitaram novas descobertas, sobretudo, acerca da reprodução da tartaruga. Com base em alguns materiais trazidos de casa e encontrados na biblioteca da escola, a turma descobriu que as tartarugas nascem de ovos. A partir daí, sentimos a necessidade de destacar a desova da tartaruga, pois consideramos necessário que as crianças compreendessem o que acontece antes e depois da tartaruga colocar o ovo.

A seqüência foi relatada para as crianças e vivenciada de forma lúdica, pois acreditamos que através da brincadeira as crianças também aprendem e se desenvolvem. Nesse sentido, corroboramos com Capistrano (2005, p.108) quando afirma que

> nas situações de brincadeira, a criança conhece mais de si e do seu entorno, à medida que age e interage com o outro, experimenta, emociona-se, expressa-se, deseja, escolhe, recria os acontecimentos e os ressignifica. Brincando, a criança aprende a re-apresentar algo ou representá-lo, gesticulando, desenhando, cantando, contando histórias, dançando, modelando etc. Enfim, por meio da atividade lúdica, afeto, motricidade, imitação, imaginação, percepção, oralidade e outras funções estão interrelacionadas e o brincante se envolve por completo.

Assim, brincamos várias vezes de tartarugas que iriam desovar; nadávamos, saíamos do mar, cavávamos um buraco, colocávamos ovos e, por fim, fechávamos o buraco. Após essas experiências, conversávamos com as crianças sobre o vivenciado.

Com a intenção de apresentar as informações de forma objetiva e mais atraente, pensamos em exibir para as crianças um vídeo sobre a desova. Assim, recorremos à Oficina de Tecnologia, da UFRN. Lá, soubemos que o acervo não estava

disponível, pois estavam transformando o material existente em VHS para DVD. A frustração momentânea foi substituída pela possibilidade de abordar a temática usando a Internet e o *know-how* da professora Clarice.

Reconhecemos que o uso de novas tecnologias requer competências especificas e, portanto, capacitação docente. Desse modo, como também se caracteriza por processo de aprendizagem, o conhecimento do grupo vai sendo construído pelo intercâmbio entre parceiros mais experientes, produtos e processos culturais.

Assim, organizamos uma seqüência em slides criados no programa Powerpoint, com imagens retiradas do banco de dados do Google e apresentamos através do data show, na biblioteca.

A apresentação ocorreu da seguinte forma:

1) Conversamos, enfatizando que íamos ver umas fotos da seqüência da desova da tartaruga, retomando a seqüência vivenciada.
2) Em seguida, apresemos os slides: a tartaruga marinha nadando; saindo do mar para desovar; cavando um buraco; desovando; fechando um buraco; voltando para o mar; os filhotes nascendo; os filhotes indo para o mar.

Durante essa atividade, algumas crianças falavam e outras apenas observavam bem atentas.

Após explorarmos aspectos relacionados à desova das tartarugas, sugerimos a confecção de muitas tartarugas com ovinhos dentro do casco. Inicialmente, fizemos os ovinhos com massa de modelar caseira e, em seguida, confeccionamos tartarugas sucatas com garrafa PET e EVA. Ao final, colocamos os ovinhos dentro do casco e continuamos brincando sobre como as tartarugas nascem e também aspectos relacionados à sua extinção.

Quanto à extinção das tartarugas, enfatizamos que existem muitas pessoas desenvolvem ações para proteger as tartarugas, uma delas é o Projeto Tamar. Sobre este, resolvemos navegar pela internet para conhecer seu site[1] e saber das atividades realizadas.

A empolgação das crianças já era grande e, pensando nos objetivos iniciais, combinamos uma aula- passeio ao “Aquário Natal”, na Redinha.

[1] Para maiores informações acesse: http://www.projetotamar.org.br/.

Para isso, enviamos a solicitação de autorização para os pais e realizamos o passeio. Lá, além de conhecermos outros bichos, através de observações e de uma palestra, levamos um filhote de tartaruga perdido para o mar. Foi bem emocionante!

Após a visita, conversamos sobre a vivência, destacando algumas descobertas: “o bichinho que veio na nossa sala é um jabuti” e estabelecendo diferenças entre a tartaruga marinha, o jabuti e o cágado, destacando aspectos relacionados ao habitat e à alimentação. Junto com as crianças, montamos um painel enfocando tais diferenças.

Em nossa pesquisa, vimos também a tartaruga representada através da música. Durante vários dias, cantamos e dançamos a música Tartaruga, acompanhando o “Trem da Alegria”, usando um CD e o aparelho de som da sala.

Na hora da história, também ouvimos sobre tartarugas. A história preferida foi a fábula “A tartaruga e a lebre”, do livro Fábulas de Esopo. Contamos a história narrada em um livro emprestado e com poucas ilustrações. Quando descobrimos o quanto as crianças ficaram interessadas, procuramos trazê-la em diferentes suportes textuais (livros, vídeos em DVD´s, CD e computador) e, com ajuda da Internet, construímos um livro com imagens e texto.

A construção desse livro foi iniciada com as crianças na Biblioteca da escola e continuada em outro momento por uma das professoras. É importante lembrar a necessidade de levar em conta nos planejamentos do trabalho docente as características da turma. Nesse grupo, a capacidade de concentração em uma mesma atividade ainda é reduzida. Por isso, precisamos ter clareza dos objetivos propostos e, assim, encaminhar as ações da forma mais adequada.

Nos dias seguintes, combinamos brincar de corrida entre tartarugas e lebres, no solário, e, para isso, confeccionamos os cascos das tartarugas e as orelhas das lebres.

No início, a corrida foi realizada livremente, mas como a maioria das crianças representava o momento que a lebre dormia e que a tartaruga vencia a corrida, combinamos brincar de acordo com os fatos acontecidos na fábula e o cenário foi um dos parques da escola.

Após essa brincadeira, resolvemos mostrar a fábula para a turma 1, em forma de teatro. Antes da apresentação, caprichamos no figurino e discutimos o enredo. Terminamos optando pela versão apresentada no CD. No dia da apresentação, entregamos o convite confeccionado pela turma, distribuímos os papéis e, sob os olhares atentos da platéia, nos arrumamos e atuamos, num misto de espontaneidade e seriedade, real e fantasia.

Enfim, durante a pesquisa, buscamos inserir as atividades escolares em um contexto tecnológico, apresentando às crianças situações mais reais e significativas possíveis.

Considerações Finais

Durante o tema de pesquisa relatado, trabalhamos com diferentes textos, orais e escritos, literários, informativos, imagéticos, que nos possibilitaram conhecer mais sobre o objeto de estudo.

Consideramos que a pesquisa foi bastante rica, tanto pelo interesse e entusiasmo demonstrado pelas crianças, como pelos conhecimentos adquiridos, representados e ressignificados em tantas ocasiões: nos desenhos; nas exibições dos vídeos, nos momentos da música, da construção do livro, das brincadeiras de faz-de-conta; nas leituras e nas conversas; enfim, quando fizemos uso de diferentes práticas e produtos culturais envolvidos no acesso e produção de saberes, em um contínuo processo de reinvenção e ressignificação cultural.

É importante ressaltar que esse trabalho se encontra em uma fase inicial. Acreditamos que em breve o uso das novas tecnologias como apontamos durante a pesquisa sobre as tartarugas não se limite à interação preponderante das professoras. Nessa perspectiva, estaremos possibilitando aos(às) alunos(as) oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas (LIBÂNEO, 2001)

Compreendemos que apenas a presença de computadores na biblioteca da escola ligados à internet não implica em utilização adequada desses materiais. É importante registrar que ainda nos deparamos com situações desagradáveis como, depois da atividade planejada e os equipamentos testados, os(s) equipamentos(s) acaba(m) por algum motivo não funcionando.

Por fim, constatamos que é possível e pertinente o uso de novas tecnologias na escola infantil e que vencer os novos desafios depende fundamentalmente da capacidade do(a) professor(a) em usar os novos equipamentos (conhecimento técnico e conhecimento pedagógico), aliado aos recursos tradicionais, como mais um suporte, visando à aprendizagem dos(as) alunos(as), conforme os objetivos de cada momento/estudo. Nesse sentido, faz-se necessário que essa temática seja incluída também na formação inicial e continuada de professores(as).

Referências

ALARCÃO, Isabel. Alunos, professores e escola pública. In: Congresso Nacional dos Expoentes na Educação. 2002. Curitiba. **Anais**. Curitiba: [s.n.], 2002, p. 11-19.

CAPISTRANO, Naire Jane. **A Educação Física na Escola Infantil**: saberes e fazeres de professores. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CAPISTRANO, Naire Jane. Motricidade, Cultura de Movimento e o Brincar. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; MELO, José Pereira de; CAPISTRANO, Naire Jane. (Orgs.). **Livro Didático** 1: o ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paidéia, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2001.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e relatos**: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. O Currículo em Movimento. **Caderno Faça e Conte**, Natal, v.2, n.2, p.61-82, 1999.

ROMANÓ, Rosana. Como as ferramentas tecnológicas podem auxiliar o trabalho do professor. In: Congresso Nacional dos Expoentes na Educação. 2002. Curitiba. **Anais**. Curitiba: [s.n.], 2002, p. 11-19.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO.

COELHO, Fernanda M. C. Albuquerque[1] – UFPB – adnancabral@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho revela resultados de uma pesquisa[2] desenvolvida na UFPB, durante o curso de Pedagogia. O objetivo do presente trabalho se propôs a resgatar o que para muitos está esquecido: os jogos e as brincadeiras na educação como elementos fundamentais do processo ensino-aprendizagem, como também selecionar ferramentas que se destinem à utilização do lúdico na escola.

Como educadoras procuramos repassar de forma agradável às crianças, informações, conhecimentos e valores através de jogos, brincadeiras, histórias, canções e versinhos, sem com isso, minimizar a seriedade e eficiência do conteúdo curricular formal. Assim procedendo, respeitamos e atendemos às características da criança como sua avidez por movimento e por experimentação sensório-motor e forte ligação com a fantasia e o faz de conta.

Tentamos mostrar durante a pesquisa, argumentos e exemplos de como os jogos e as brincadeiras na educação são importantes na medida em que fornecem subsídios para se organizar programas que desenvolvam ações compatíveis com cada etapa evolutiva da criança na escola, mostrando que ela é capaz de aprender a produzir a qualquer momento, utilizando os jogos e as brincadeiras como experiências lúdicas e expressivas.

Desta forma, desenvolver na criança a capacidade de brincar, sentir prazer, ter alegria e sonhar com o direito ao respeito e a cidadania.

É assim que o educador deve conduzir a criança, ajudando-a a vencer as etapas do seu desenvolvimento.

Este projeto foi operacionalizado por uma pesquisa-ação de campo, cujas metodologias foram análises qualitativas dos dados e método dedutivo, onde o raciocínio caminhou do geral para o particular.

---

[1] Mestranda em Educação do PPGE, Especialista em Psicopedagogia. E-mail: adnancabral@yahoo.com.br

[2]. Orientadora da Pesquisa Profª Otaviana Maroja Jales Costa – UFPB – DFE. Doutora em Educação, UFRN.

Para obtermos os resultados da pesquisa, fizemos coleta e análise dos dados, observações, questionários, entrevistas semi-estruturadas, jogos, brincadeiras, desenhos e brincadeiras musicais...

Subjacente às atividades lúdicas que lhes oferecemos, há todo um embasamento teórico, cujas metodologias alertam para a necessidade de educar as crianças de acordo com sua própria natureza, respeitando seus sentimentos, seu ritmo, enfim, a realidade histórico-social em que vive.

Numa brincadeira bem planejada, conseguimos atingir relevantes objetivos, dentro de uma proposta pedagógica que valoriza e favorece a exploração e descoberta das várias áreas do conhecimento do mundo físico e social.

Esperamos com este projeto ter contribuído com a educação infantil, no sentido de despertá-la para a importância dos jogos e brincadeiras na educação, não só para as crianças, mas também, para os próprios professores, cujas metodologias são inerentes às características inatas da criança.

JOGOS E BRINCADEIRAS, POR QUE E PARA QUÊ?

Educar é uma tarefa fundamental para a vida humana e a maneira pela qual se é educado é mais determinante ainda.

De acordo com a nossa experiência na pré-escola e ensino fundamental, sentimos que havia uma grande necessidade no sentido de melhorar e aprofundar nossos estudos e conhecimentos nessa área.

O ensino nos foi transmitido de maneira tradicional e a metodologia utilizada se resumia a utilização de quadro negro e giz, às vezes nem o livro didático era usado, pois muitos professores apenas copiavam o conteúdo no quadro e se sentavam esperando todos terminarem “a cópia” e irem para casa, sem entender nada...

Esta realidade vivida por nós não está longe da realidade vivida hoje por muitas crianças nas escolas. Muitos professores ainda utilizam esta mesma metodologia de tempos atrás, se limitando e limitando os próprios alunos a uma vida medíocre e sem perspectiva de crescimento e desenvolvimento social, cultural, político e econômico.

Isto nos levou a inúmeros questionamentos e chegamos à conclusão que a escola deve ser algo bom e gostoso e o que é algo bom e gostoso para as crianças, principalmente na fase dos 7 aos 9 anos? Os jogos e as brincadeiras! É claro. Então, resolvemos abordar este tema dentro deste prisma.

O brinquedo possibilita à criança desenvolver sua imaginação, expressar seus dramas e construir sua consciência da realidade.

A idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno, acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico.

Cada estudante, independente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Neste contexto, o jogo e a brincadeira ganham espaço, como as ferramentas ideais para a aprendizagem, na medida em que se propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolvimento de níveis diferentes de sua experiência pessoal e social e enriquecimento de sua personalidade.

Os jogos e as brincadeiras na educação simbolizam instrumentos pedagógicos que levam o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira que a criança compreende sua sociedade e sua cultura, pois eles são portadores de seus valores e permitem, ao mesmo tempo, a construção de significados e interpretações que se adaptam a diversas realidades. Ao brincar, a criança desenvolve uma das mais importantes funções psicológica superiores, a imaginação.

Os professores são responsáveis pela aprendizagem e tornar essa aprendizagem atraente e frutífera é nosso interesse, por isso precisamos abdicar das cobranças, dos medos, das preocupações e partir para uma educação espontânea, criativa, facilitadora e interativa. Para que nossos alunos tenham vontade de aprender e tenham capacidade de enfrentar a vida fora da escola.

Nós temos o compromisso de relacionar o saber cognitivo com a realidade infantil e não separar a educação da brincadeira, fazendo do estudo algo sério, rígido e estático. Este talvez seja um dos grandes motivadores para desistência, desinteresse e afastamento das crianças nas escolas. O ideal seria mesclar o sério com a brincadeira, o rígido com os jogos e o estático com o criativo, tornando a educação, a escola, algo prazeroso e chamativo para as crianças.

Enfim, a intenção foi elaborar um trabalho que permitisse a criança desenvolver seu pensamento, raciocínio, capacidade de criação e recriação, bem como a prática da própria brincadeira, enfim, que ela descobrisse novas maneiras de conhecer a realidade

e aprender também os conteúdos formais através dos jogos e das brincadeiras em sala de aula.

Estamos propondo à escola a inclusão dos jogos e das brincadeiras em sua programação didática, para dar continuidade a este projeto tão significativo e vivo para nossa realidade.

FUNDAMENTANDO O ESTUDO...

> O brinquedo provoca o impulso de atividade que vai converter-se em jogo; ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo. Um objeto concebido como brinquedo e que serve para outro fim, ou que não é utilizado, não é um brinquedo. É a Utilização que lhe confere o seu caráter definitivo de brinquedo.
>
> **R. PINON**

"Quem educa o educador?".

Os professores são responsáveis pela aprendizagem e tornar essa aprendizagem atraente e frutífera é nosso interesse, por isso precisamos abdicar das cobranças, dos medos, das preocupações e partir para uma educação espontânea, criativa, facilitadora e interativa. Para que nossos alunos tenham vontade de aprender e tenham capacidade de enfrentar a vida fora da escola.

Nós temos a responsabilidade de relacionar o saber cognitivo com a realidade infantil e não separar a educação da brincadeira, fazendo do estudo algo sério, rígido e estático. Este talvez seja um dos grandes motivadores para desistência, desinteresse e afastamento das crianças nas escolas. O ideal seria mesclar o sério com a brincadeira, o rígido com os jogos e o estático com o criativo, tornando a educação, a escola, algo prazeroso e chamativo para as crianças.

Estamos propondo à escola a inclusão dos jogos e das brincadeiras em sua programação didática, para dar continuidade a este projeto tão significativo e vivo para nossa realidade.

É muito interessante observar a criança brincar, explorar idéias, formas e cores, pelo simples prazer de explorá-las. Procedendo assim, a criança vai construindo o mundo à sua maneira e se preparando para enfrentá-lo sem medo e restrições.

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções orgânicas, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria imagem no desenvolvimento de suas potencialidades.

Emília Ferreiro (1987), afirma que a criança que conhecemos através dos estudos de Piaget, procura ativamente compreender o mundo que a rodeia e tenta resolver as interrogações que esse mundo lhe provoca. Não é um sujeito que espera alguém que possui um conhecimento o transmita a ela por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. Importa como e porquê as crianças brincam.

Segundo Wajskop (1995), a brincadeira consiste num fato social, espaço privilegiado de interação, atividade cuja base é comum à arte; uma atividade voluntária, consistente e organizada.

Na perspectiva Vygotskyana, brincadeira é coisa séria, pois brincando as crianças representam aquilo que não são, mas gostariam de ser, isto é, um constante faz-de-conta. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança são conquistadas no brinquedo.

Brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho, para traçar seu percurso ou para tê-lo traçado pelos seus pais, professores, tios, vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e qual é a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras.

Brinquedos fabricados industrial ou artesanalmente, só serão válidos se os adultos tiverem a sabedoria de deixar as crianças utilizá-los a seu modo, sem interferências nem exigindo que elas sigam sempre as regras ou as instruções da embalagem.

Esse é o espaço do brincar espontâneo, diferente do brincar direcionado e supervisionado que muitos “jogos educativos” propõem. Como adverte Bruno Bettelheim (1995:36):

> Os brinquedos educativos tornam-se absolutamente mortais quando se espera que a criança aprenda aquilo que eles foram projetados para ensinar, em vez de aprender o que ela quer, brincando com eles como seu capricho do momento sugerir. A criança deve poder usar qualquer brinquedo da menira que quiser e não como o pai, o professor ou o fabricante de brinquedo pensa que ele deva ser usado.

A criança que é estimulada a usar seus brinquedos desde a mais tenra idade, aprende com mais facilidade a fazer inversões, conversões, distorções, subverter a ordem e transformar a realidade, terá também, a maior oportunidade de ampliação de horizontes. Crescerá com menos rigidez e maior flexibilidade, conseguirá ter opinião própria e verá as coisas de diversos ângulos. Assim, terá liberdade pra sentir-se à

vontade para arriscar, buscar suas próprias soluções, traçar seus caminhos com autoconfiança e criatividade.

No entanto, se a vivência de uma criança for a oposta... Num meio ambiente rígido e cheio de restrições para brincar, treinada para usar seus brinquedos de maneira "certa", seu pensamento não irá nunca além dos folhetos de instrução. Crescerá num universo pobre e maniqueísta, condicionada a acreditar na sabedoria dos adultos.

Brincar é um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender, precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras, distanciando-se da mãe.

Através do filtro do distanciamento, podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita e está no seu momento de aprender, isso pode não ter a ver com que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda.

O adulto precisa também estar distanciado, ausente, mas, presente ao mesmo tempo, apostando na sabedoria daquela criança, respeitando o seu momento, suas idéias, hipóteses, sentimentos e pensamentos, seus sonhos!

Na expressão "atividade lúdica construtiva" cabem o desenhar, o brincar de "faz-de-conta", o brincar com blocos e com sucata que serve como atividades plásticas como modelar argila, moldar papel machê, fazer colagens, etc...

Segundo MACHADO (1995):

> As brincadeiras, desde o primeiro uso de um objeto transicional, forma um repertório ou um armazém de criatividade, que será usado de maneira livre, ampla e pessoal. É aí que surgem o simbolismo e a possibilidade de discernimento entre a realidade e fantasia e também, entre criatividade e percepção. Num trabalho com crianças, podemos integrar essas duas coisas, dando origem a uma terceira, que é a transicionalidade. Nessa elaboração juntam-se continente e conteúdo, risco com segurança, espontaneidade e autocontrole... e, para o adulto, prática e teoria a serviço de ser e estar bem consigo mesmo, com o trabalho, com as crianças. Dessa maneira, maleabilidade, elasticidade, criatividade, originalidade são experimentados numa situação sob controle de "espaço com limite", em que as bordas de uma folha de papel sulfite, são um limite físico, ao mesmo tempo em que são porta e janela para entrar e sair do espaço potencial, possibilidade concreta, real e pragmática para que a pessoa não se perca num mar de possibilidades.

Para Piaget (1992:40), o brincar se dá quando, ao interagir com o meio, predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação, isto é, quando predomina o prazer sobre o esforço de se transformar para acomodar.

Os esquemas assimiladores e acomodadores não se atualizam em estado puro, mas, se mesclam e se combinam em múltiplas dosagens, conforme a situação. Toda brincadeira contém, portanto, uma certa porcentagem de acomodação. Além disso, durante a brincadeira, momento de maior ou menor assimilação, se sucedem, se alternam com os de acomodação ou adaptação.

A gênese da brincadeira é muito difícil de ser detectada, assim como a de qualquer conduta adquirida. A criança aprende a brincar assim como aprende a se acomodar, a imitar.

Nos primeiros momentos de vida, assimilação e acomodação permanecem ainda indiferenciados. Pouco a pouco, quando a coerção reflexiva começa a ceder lugar aos primeiros esquemas de ação é que se esboçam os primeiros esquemas lúdicos e/ou imitativos.

Vera Barros (1992:36) afirma que “a brincadeira nasce com a ação, construindo-se sobre a vida instintiva, sobre os reflexos programados e revelando desde o início, sua dinâmica interativa”. Toda criança vive agitada e em um intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento, se expressa a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de novas habilidades.

Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A Imprescindível “linguagem” dessa atividade é o brincar, é o jogar.

Portanto, a brincadeira infantil está muito mais relacionada a estímulos internos do que contingências exteriores. A criança não é atraída por algum jogo, por forças externas inerentes a ele, mas, sim por força interna, pela chama acesa de sua evolução.

É por essa chama, que busca no meio exterior os jogos e as brincadeiras, que lhe permitam satisfazer a necessidade imperiosa posta por seu crescimento.

As crianças, de posse da função simbólica, quando brinca que é um gato. Sabe que está “fazendo de conta que é um gato”, ou “agindo como se fosse” um gato. Piaget, em “O Nascimento da Inteligência” (1978 b) nos diz que quando a criança liga a representação ao representado, não está estabelecendo uma relação de identidade, mas, construindo um sistema de relações recíprocas.

A capacidade de simbolizar supõe, portanto, a distinção e a complementação, o estabelecimento de relações recíprocas entre o significado e o significante.

Tão importante quanto o se dar condições à criança de atribuir significação ao mundo, é dar-lhe condições de se perceber como alguém é significativo para o mundo, levando-a a buscar interagir e, consequentemente, a se estruturar organicamente.

Da mesma forma que lhe dar condições de organizar a sua realidade é importante fazer com que ela se sinta parte integrante e dinâmica de uma realidade organizada, flexível e harmônica. Um meio caótico, assim como um meio excessivamente rígido, tornam muito mais difícil para a criança organizar a sua realidade.

O meio ideal deve buscar ter organização e significação, isto é, buscar ser um sistema lógico e significativo para a criança que vive nele, um meio que atenda às necessidades estruturais e energéticas da criança, que lhe dê condições de agir de acordo com sua estruturação mental. Nossos estudos se basearam nessa premissa.

A criança reproduz na brincadeira a sua própria vida. Os personagens adquirem vida como projeções, quer do seu eu, quer das figuras paternas e maternas, quer de uma combinação das duas, mas, sempre através de uma assimilação deformante, mais agradável à criança.

Todas as vezes que a realidade se torna aos olhos da criança, difícil demais de ser reproduzida, ela recria, combinando-a de modo a compensar seus aspectos, menos facilmente assimiláveis.

A criança se utiliza da brincadeira para resolver situações que lhe causam medo, insegurança ou inibição, revivendo-as de uma maneira imaginada a seu modo, a fim de poder assimilá-la.

Quanto mais difícil de ser assimilada uma situação, mais a criança a modificará a seu jeito. Até que, frente a situações penosas e desagradáveis, ela assimilará progressivamente, revivendo-as em contextos menos difíceis.

A brincadeira possibilita à criança justamente o prazer de se sentir atuante frente à situação e não dominada por ela.

Da mesma forma, o jogo torna-se indispensável para o desenvolvimento humano, sua importância é indiscutível.

No entanto, freqüentemente, seu reconhecimento reveste-se de caráter tácito, quase oblíquo e sua conversão ao senso comum torna-se inevitável.

> O que é um jogo, efetivamente, sendo uma atividade cuja origem primordial é o homem, cujos princípios são estabelecidos pelo próprio homem e cujas conseqüências têm de estar de acordo com os princípios estabelecidos? Desde que um homem se considere livre e queira usar sua Liberdade... estabelece ele próprio o valor e as regras de seus Atos e não consente em

> pagar, a não ser de acordo com as regras que ele mesmo estabeleceu e definiu.
>
> Jean Paul Sartre.

Segundo Celso Antunes (2000:37), A idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno, acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico. Cada estudante, independentemente da sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

É nesse contexto que o jogo ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes na experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve, enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Através do jogo a criança desenvolve e expressa sua própria natureza de evolução. A brincadeira infantil está relacionada com os estímulos internos e não apenas com contingências exteriores. A criança busca no jogo a satisfação da necessidade imperiosa imposta por seu organismo.

Para ser usado como material pedagógico, o jogo deve ter a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Os jogos pedagógicos jamais poderão ser usados sem rigoroso e cuidadoso planejamento, deverão ser marcados por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhe o progresso dos alunos.

Outro aspecto importante: o professor não deve avaliar sua qualidade pela quantidade de jogos que emprega, mas, sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

Ainda segundo Celso Antunes (2000:37), existe quatro elementos que justificam e, de certa forma, condicionam a aplicação dos jogos. Esses elementos não se graduam pela importância e, independente da ordem que forem apresentados, devem ser levados em conta. São eles:

1. Capacidade de se constituir em fator de auto-estima do aluno
    - ❖ Jogos extremamente “fáceis” ou cuja solução se coloque acima da capacidade de solução por parte do aluno, causam seu desinteresse e

o que é pior, sua baixa estima, associada a uma sensação de incapacidade ou fracasso. O professor deve observar e, aqui e ali, dar algumas “dicas” facilitadoras, se julga muito difícil ou criar estratégias mais complexas se julga de fácil solução. O reforço positivo expresso em gestos, palavras e outros símbolos, sempre devem encerrar a atividade e ser seguido de entusiástico convite para outro jogo, na próxima vez.

2. Condições psicológicas favoráveis.

- O jogo jamais pode surgir como “trabalho” ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utilize como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um “momento especial a ser propiciado pelo jogo” e constituem recursos insubstituíveis no estímulo para que o aluno queira jogar. Os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

3. Condições ambientais.

- A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem, a organização e higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para essa atividade.

4. Fundamentos técnicos.

- Um jogo jamais deve ser interrompido e, sempre que possível, o aluno deve ser estimulado para buscar seus próprios caminhos. Além disso, todo jogo sempre precisa ter começo, meio e fim e não ser programado se existirem dúvidas sobre as possibilidades de sua integral consecução.

Considerando essas condições, conhecendo diferentes jogos voltados para a construção do conhecimento, sabendo-se as estratégias mobilizadoras de sua atenção, envolvendo-os aos conteúdos curriculares como ferramenta estimuladora, o professor tornará suas aulas bem mais atraentes.

Além de resgatar seu papel de agente do crescimento do aluno, eliminando o desinteresse e, portanto a indisciplina, devolvendo à escola sua função de responsável por pessoas completas e, naturalmente, por um amanhã muito melhor.

Para o filósofo Joan HUIZINGA, o jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas, imperativa provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente do que é a vida normal.

O jogo educativo é aquele tipo de jogo elaborado na intenção de distrair e instruir ao mesmo tempo. Conciliar, no mesmo objetivo, o prazer de brincar e a responsabilidade de trabalhar, às vezes parece não ter sentido. Mas, na pré-escola, a criança começa brincando. Pouco a pouco, as responsabilidades escolares vão surgindo e a espontaneidade da criança começa a ser dirigida, entrando em ação, a função educativa do jogo.

A função educativa do jogo pode estar presente em toda brincadeira. Por exemplo: brincar de pipa ensina a criança a descobrir a diferença dos ventos, a controlar o gesto e o movimento da mão a enrolar o cordão; jogar gamão ensina a criança contar, a subtrair o resultado dos dados, desafia sua atenção e perspicácia; brincar com letras ou palavras ensina a criança a compor palavras ou frases, o mesmo ocorrendo no caso dos números.

O jogo educativo tem sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra o prazer de jogar e uma função educativa, por meio da qual o jogo ensina alguma coisa, que ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e sua impressão do mundo.

Todo valor da atividade lúdica, na escola, está no cumprimento destas duas funções. Se ele perde o caráter lúdico e sua dimensão hedonística em benefício da aprendizagem, ele se transforma num instrumento de trabalho, num mero objeto de instrução e aí, o jogo não é mais jogo.

Só quando se reconhece o valor da atividade lúdica como argumento educativo e, quando se utiliza uma metodologia de ensino dinâmica e ativa é que se consegue tirar proveito pedagógico dessa atividade.

O professor deve respeitar o nível de desenvolvimento da criança, por isso é que deve-se selecionar e planejar toda e qualquer atividade lúdica na escola.

Como usar o jogo como estratégia de aprendizagem significativa?

> "Nos jogos a novidade qualitativa reside no fato de que é o processo de aprendizagem em si, e não a realização de um ato consumatório, que fornece a motivação".
>
> Konrad Lorenz

Nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico. Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter lúdico é este: desenvolve-se o primeiro com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Existe um aspecto crucial no emprego dos jogos como instrumento de aprendizagem significativa. Uma certa quantidade de jogos incorporados a uma programação somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionada e subordinada à aprendizagem que se tem como meta.

Em síntese, jamais deveremos pensar em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos e jamais devemos avaliar nossa qualidade de professor pela quantidade de jogos que empregamos, mas, sim pela qualidade dos jogos que nos preocupamos em pesquisar e selecionar.

Jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais na infância. O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração.

A relevância do brincar pode ser observada nesta citação de Santos et ali. (1997:12);

> "O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento".

Segundo Barros (1996), jogos são todas as atividades da criança, desde as mais simples atividades motoras, até as atividades mentais.

Na perspectiva Piagetiana, os jogos se classificam em:

1. Jogos de exercícios - Aqueles que acompanham quase todo o desenvolvimento da criança, representam as primeiras

experiências motoras, o simples ato de repetir a mesma ação inúmera vezes.

2. Jogos simbólicos ou faz-de-conta – No brinquedo a criança se propõe a realizar coisas, resolver problemas ainda não possíveis de solução na vida real.
3. Jogos de construção - Situam-se num período de transição entre os jogos simbólicos e os de regra, meio caminho entre o jogo e a organização de pensamento.
4. Jogos de regras Possível - após certo desenvolvimento da inteligência, característico do indivíduo socializado.

A PESQUISA PASSO A PASSO...

Nosso objetivo geral foi incentivar a implantação do lúdico na escola, através dos jogos e brincadeiras.

Para atingirmos este objetivo selecionamos alguns jogos e brincadeiras para serem utilizados em sala de aula com as crianças durante o projeto; Conscientizamos professores e alunos sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação; Despertamos a comunidade escolar para a importância da prática de atividades recreativas na escola; Montamos um catálogo de jogos e brincadeiras e distribuímos para os professores darem continuidade ao projeto. Colaboramos com o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos através das atividades lúdicas desenvolvidas durante a pesquisa.

O presente estudo definiu-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica.

Segundo Ludke e André (1986-11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Os autores afirmam que o contato direto e prolongado com o campo estudado deve ser desenvolvido de forma intensiva. Eles também classificam o estudo qualitativo como um estudo “naturalístico”, pois os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Como pesquisa bibliográfica, foram analisadas contribuições teóricas já existentes sobre jogos e brincadeiras. Durante a pesquisa-ação houve o entrosamento de todos de modo cooperativo e participativo.

As técnicas auxiliares na pesquisa foram: observação, questionário, entrevistas semi-estruturadas, jogos, brincadeiras, desenhos, músicas, fotografias.

Para operacionalizar estes momentos utilizamos a análise qualitativa dos dados e o método dedutivo, onde o raciocínio adotado caminhou do geral ao particular.

Fizemos um trabalho paralelo que foi a montagem de um manual de orientação para a prática lúdica em sala de aula, que teve o intuito de assessorar o professor no desenvolvimento de suas atividades após o término da pesquisa, concorrendo com isso, para um maior enriquecimento motivacional de suas aulas.

Este manual teve o objetivo de fornecer instrumentos de trabalho, alguns novos, outros já conhecidos, que poderiam ser usados de forma cada vez mais criativa e expressiva em sala de aula, estimulando assim, idéias originais, novas abordagens e propostas, fazendo da criação um brinquedo intelectual. Consideramos que a capacidade de criação é um dos principais elementos para o desenvolvimento integral da criança.

É muito interessante observar a criança brincar, explorar idéias, formas e cores, pelo simples prazer de explorá-las. Procedendo assim, a criança vai construindo o mundo à sua maneira e se preparando para enfrentá-lo sem medo e restrições. O brinquedo possibilita à criança desenvolver sua imaginação, expressar seus dramas e construir sua consciência da realidade.

A idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno, acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico.

É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira que a criança compreende sua sociedade e sua cultura, pois eles são portadores de seus valores e permitem, ao mesmo tempo, a construção de significados e interpretações que se adaptam a diversas realidades. Ao brincar, a criança desenvolve uma das mais importantes funções psicológica superiores, a imaginação.

Fizemos também um trabalho paralelo que foi a confecção de um manual de orientação lúdica, no sentido de assessorar o professor no desenvolvimento de suas atividades, concorrendo com isso para um maior enriquecimento motivacional de suas aulas.

Esperamos dessa maneira, fornecer instrumentos de trabalho, alguns novos, outros já conhecidos, que deverão ser usados de forma cada vez mais criativa e expressiva, devendo estimular idéias originais e propostas inéditas, fazendo da criação um brinquedo intelectual. Consideramos que este é um dos principais elementos para o desenvolvimento da criatividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando repensamos na questão da educação infantil, percebemos o quanto é importante priorizar, entre outros, o aspecto lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo uma analogia histórica entre a visão que a sociedade possuía, não só a respeito da infância, mas, sobre os jogos e brincadeiras, vamos perceber que tal visão foi se modificando de acordo com as transformações ocorridas ao longo dos anos. Nesse sentido, vale mencionar que, nas sociedades passadas, não só era a criança considerada um adulto em miniatura, mas, também os jogos e brincadeiras eram tidos como fúteis e banais.

Devido às grandes transformações ocorreram e ainda estão ocorrendo na sociedade, faz-se necessário pensar num perfil de profissional capaz de atender às necessidades da criança do terceiro milênio, isto é, um ser extremamente ativo, dinâmico, construtor do seu conhecimento, possuidor de uma lógica infantil... um cidadão crítico e curioso.. Isso envolve conhecer o que é uma criança e seu desenvolvimento, para poder atuar dentro duma proposta pedagógica para a escola.

Os estudos e pesquisas realizadas na área de Educação Infantil sinalizam a criança como uma criatura que apresenta característica e especificidade próprias e que encontra nas atividades lúdicas, uma forma de mostrar sua criatividade, sua emoção, seu descontentamento, sua maneira de pensar e agir. Para isso faz-se necessário um educador qualificado, comprometido com sua práxis e que junto da criança possa construir novos conhecimentos.

Esperamos contribuir na conquista de uma educação infantil capaz de cumprir com seu papel social, político e pedagógico. Que as escolas possam se encher de risos e gostosuras, que o brincar se faça presente entre adultos e crianças e que o mundo possa ser lido e compreendido através dos jogos e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. in SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DUARTE, Emeide Nóbrega; NEVES, Dulce Amélia de B. e SANTOS, Bernadete de L. O dos. Manual Técnico para realização de Trabalhos Monográficos, Dissertações e Teses. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

LOPES, Aladyr S. Atividades no 1º grau: jogos de observação e Imaginação, habilidades físicas e vocais, reflexos e ritmo. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora E.P.U. 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. A Poética do brincar. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. O Brinquedo-sucata e a Criança: A Importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo. Edições Loyola, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. O que é brinquedo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 3ª edição, 1979.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Símbolo e o Brinquedo: A representação da vida. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1964.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia Científica, a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 Jogos para grupos: uma abordagem Psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Editora Ágora, 1996.

MÍDIA E SIGNIFICAÇÃO: A CIDADANIA CULTURAL NOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO

CORDEIRO[1], Sandro da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – sandcord8022@yahoo.com.br

Introdução

As imagens estão presentes em todos os espaços sociais, sendo praticamente impossível não perceber a sua presença recorrente em todos os aspectos de nossa vida contemporânea. Crianças, jovens e adultos entram diariamente em contato, seja direto ou indireto, com alguma mensagem transmitida por intermédio da linguagem não-verbal. Muitas dessas mensagens são divulgadas de forma implícita, não permitindo ao receptor atentar para os sentidos que envolvem relações de poder, ideologia, cultura, discursos e narrativas em um recorte que fundamente a sua constante avaliação crítica.

O nosso conhecimento sobre o mundo é formado a partir da contribuição de todos os sentidos. A visão, em especial, é extremamente valorizada. Sua estimulação e apelo são constantes, sendo aguçados através de diversos elementos portadores de imagens. A visão permite nos inteirarmos do mundo, das cores, do movimento, da vida.

Nesse contexto, as mídias apresentam em sua constituição inúmeros artifícios que utilizam como suporte as imagens, a fim de propagar as informações e ao mesmo tempo seduzir os receptores. Desvendar e interpretar as mensagens transmitidas pelas imagens tornou-se obrigação de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, devendo ser mais uma das habilidades a serem desenvolvidas pela escola. É urgente a implementação de uma prática pedagógica que contemple uma educação do olhar. Portanto, a leitura de imagens é parte integrante de uma formação comprometida com a cidadania, já que a partir dessa premissa poderemos compreender com maior acuidade as práticas midiáticas, os diversos signos visuais e participar com mais propriedade dos acontecimentos da vida em sociedade.

Diante de um universo diversificado de imagens nos encontramos, muitas vezes, sem ter um discernimento sobre o que está sendo exposto, qual a mensagem que o emissor

[1] Pedagogo, Mestre em Educação pela UFRN. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Orientadora: Dra. Maria das Graças Pinto Coelho – PPGEd/UFRN.

está almejando transmitir. É preciso educar o olhar, realizar uma verdadeira alfabetização visual que produza sentido e, para tanto, faz-se necessária à introdução das imagens na escola, tanto estáticas quanto em movimento, transformando-as numa proposta educativa séria, comprometida com o desenvolvimento de processos que culminem na aquisição de uma acuidade visual entre os educandos.

Esse discurso está consoante com a proposta de formação para a Cidadania Cultural. O conceito de cidadania adquiriu um sentido mais abrangente, agregando outras dimensões que compõem a diversidade das práticas midiáticas na sociedade atual. Buscando discorrer acerca do cidadão contemporâneo, imerso num contexto de mudanças, sob o predomínio das tecnologias, Coelho expõe a seguinte afirmativa:

> Surge uma nova expressão cidadã que deve ser confrontada na expansão das tecnologias da comunicação e informação, na reestruturação do capitalismo mundial e na reconstrução das identidades; por movimentos diásporas que influenciam, sobremaneira, os processos produtivos, acarretando desdobramentos socioeconômicos, políticos e éticos para o conjunto da sociedade (COELHO, 2003, p. 19).

O termo cidadania adquiriu uma dimensão abrangente em nossos dias. Neste entendimento, também podemos enquadrar o direito à extensão social da comunicação e a liberdade de expressão. Em outras palavras, educar significa formar o cidadão para a vida em sociedade, incluindo aí a apropriação crítica das formas simbólicas e dos aportes tecnológicos disponíveis. Sendo assim, a educação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a formação para a cidadania.

Um conceito mais preciso sobre cidadania engloba também o entendimento das práticas midiáticas e a participação da população nos produtos da cultura. É o que chamamos de Cidadania Cultural, que prevê o direito a cultura como um dos seus pilares. Conforme aponta Chauí, o acesso aos bens culturais, provenientes das atividades humanas resultantes de sua criação individual ou coletiva, sob todas as suas formas de expressão, aproxima-se do entendimento atribuído a esse termo. É papel dos órgãos governamentais

disponibilizarem o acesso da população a essas produções. O direito à informação e a fruição, assim como o trabalho de criação do novo, são parte do produto social cognitivo que, em última instância, chamamos também de cultura (CHAUÍ, 2006). Compreender as mensagens e as imagens divulgadas pelas mídias, questionar o seu conteúdo. E ainda, entender as imagens, reivindicar os direitos de acesso aos bens culturais, são alguns dos aspectos que pautam a caracterização da Cidadania Cultural.

A proposição de uma educação para a cidadania deve se apropriar das dimensões que incluem as práticas culturais e midiáticas e seus alcances sociais. A Educação Infantil, como primeira etapa do processo de escolarização, precisa assegurar a iniciação das crianças nas discussões sobre os seus limites, direitos e deveres, primordiais para uma convivência justa e pacífica no espaço social.

Sendo assim, este trabalho tem como principal preocupação estabelecer uma discussão sobre o conceito de Cidadania Cultural, atrelando-o a sua implementação em solo educativo, com vistas a estabelecer um diálogo entre a leitura de imagens e formação de professores da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as imagens são encaradas como elementos da cultura, detentoras de um significado específico, seja ideológico, cultural ou educacional dado pelos seus produtores.

Ponto de partida

Na primeira fase desse estudo, concluído no ano de 2006 na cidade do Natal/RN, buscamos compreender as concepções que povoam o pensamento do professor atuante na Educação Infantil. A pesquisa remeteu-se ao contato do corpo docente com os aportes midiáticos, mais precisamente com a televisão. Almejamos observar sob que perspectiva os professores acreditam e utilizam a TV em sala de aula, baseados em que conhecimentos e em que práticas. Tal abordagem permitiu o desvelamento da relação estabelecida entre comunicação e educação, mostrando a presença das imagens efêmeras[2] no cotidiano infantil e a necessidade da inserção desse material audiovisual na prática educativa.

[2] Em sua acepção literal, efêmero significa algo passageiro, transitório, temporário. Por esta razão, alguns autores denominam as imagens em movimento – que possuem uma curta duração quando são exibidas – de efêmeras, por carregarem consigo essas características. As imagens da televisão, dos *vídeo-games*, da Internet, dos *videoclips* são alguns exemplos.

A metodologia empregada aproximou-se, em alguns aspectos, da pesquisa etnográfica, uma vez que buscou descrever o ambiente no qual a exibição dos materiais audiovisuais ocorria, aliados a descrição comportamental dos professores envolvidos (referindo-se ao contato e o emprego da TV com objetivos pedagógicos) percebendo, dessa forma, as relações estabelecidas nesse contexto. O olhar e o perguntar são dois elementos presentes nas abordagens etnográficas. O primeiro, consolidado pelas observações e posteriores registros dos acontecimentos relevantes ao objeto de estudo em análise e o segundo, vinculado à realização das entrevistas (CANÇADO, 1994, p. 55-59).

No que tange as falas dos sujeitos, fizemos uso de alguns procedimentos presentes na proposta de análise defendida pela Entrevista Reflexiva, principalmente na condução da entrevista e na categorização das falas. Essa sugestão de análise encontra-se organizada através dos escritos de Szymansky e Ramalho (2004).

Para a viabilização dessa fase, optamos pela utilização de alguns instrumentos de coleta de dados. Primeiramente, entrevistamos doze (12) sujeitos, entre professores e orientadores educacionais atuantes na Educação Infantil em diferentes instituições (seis, ao todo), localizadas em zonas variadas do perímetro urbano. Dentre os espaços de pesquisa escolhidos, encontramos instituições de ensino públicas (na modalidade municipal e federal) e privadas. Optamos em apontar como essas escolas, com diferentes dinâmicas de organização educativa, vislumbravam o contato com as mídias, mostrando as concepções dos professores frente a esta problemática.

Os depoimentos dos professores foram gravados em áudio e seguiam uma estruturação pré-estabelecida, como uma espécie de roteiro, embora outras questões tenham surgido no decorrer de suas exposições, enveredando muitas vezes por caminhos diferentes do previsto. Tais indagações concentravam perguntas voltadas para o entendimento acerca da Educação Infantil, as concepções que permeiam o trabalho nessa etapa do processo de escolarização, bem como outras questões direcionadas especificamente à mídia e sua vinculação com os processos sócio-educativos.

A partir das entrevistas realizadas, pudemos delinear o formato da pesquisa e dos pontos de maior incidência em todo o percurso realizado. Com o intuito de organizar o

pensamento e as informações coletadas, optamos em categorizar as falas das professoras[3], sendo detectados dois grandes blocos de discussão, os quais podemos mencionar: *Prática pedagógica na Educação Infantil e Televisão em solo educativo*. Dentro dessas categorizações, encontramos alguns pontos internos, que desencadearam uma discussão mais aprofundada, exigindo um detalhamento dessas questões.

O trabalho com essas categorias de análise permitiu revelar as relações estabelecidas entre televisão e Educação Infantil, reafirmando as possibilidades do estabelecimento de um diálogo entre a mídia e essa etapa da escolarização. Essa pesquisa permitiu revelar o pensamento dos educadores e a prática pedagógica que desempenham, mostrando o discernimento deles sobre tecnologia, mídia e educação, considerados essenciais perante as transformações científicas e tecnológicas processadas em escala mundial e das necessidades da leitura e da utilização das imagens.

Além disso, também registramos em forma de relatórios algumas situações educativas, as quais denominamos "Sessões de Audiovisuais". Foram observadas ao todo quatro aulas nas quais a TV, em parceria com os aparelhos de vídeo ou de DVD, foi utilizada. Objetivamos com esta sistemática observar o modo como os professores empregavam a TV e com que intenção esse uso estava atrelado, percebendo o conteúdo da produção audiovisual e a metodologia adotada antes, durante e depois da exibição. De modo geral atentamos para observar as práticas pedagógicas dos professores, geralmente em situações nas quais a televisão estava sendo manuseada.

Um outro material acabou sendo reunido aos instrumentos iniciais de análise. O contato prévio com as supervisoras/coordenadoras das escolas forneceu um outro instrumental para as análises, dando informações mais gerais acerca das escolas pesquisadas, assim como contribuições referentes ao nosso objeto de estudo, mediante a exposição das concepções pedagógicas desses profissionais.

Partindo das constatações percebidas nessa primeira fase da pesquisa, prosseguiremos com a mesma linha de raciocínio, dando continuidade à investigação, com novas proposições. A intenção é de aprofundar a discussão, fornecendo uma proposta de

[3] Vale salientar que na análise das categorias, quando mencionamos as falas das professoras envolvidas, adotamos nomes fictícios, a fim de proteger a identidade dos sujeitos envolvidos.

capacitação de professores, mostrando a viabilidade de se estruturar um projeto educativo contemplando as mídias na educação.

Alguns dados obtidos

Notamos nas instituições educativas a ausência de um espaço destinado ao "sentido do olhar". Essa descaracterização do ensino é fruto do desconhecimento dos educadores e da precária formação adquirida em seu percurso inicial e contínuo de formação. Isso mostra que nossas escolas não estão preparando devidamente os seus educandos para esta compreensão da realidade.

Esse fato evidencia o despreparo dos profissionais da Educação Infantil no contato com a linguagem da mídia televisiva. Esta pesquisa revelou a predominância de uma prática pedagógica que desconsidera as potencialidades da TV, utilizando-a de forma descontextualizada e assistemática, distanciada de uma proposta voltada para a leitura crítica dos meios de comunicação.

Como ficou evidenciado ao longo deste estudo, existe uma preocupação evidente em inserir nas discussões educacionais as relações estabelecidas entre a mídia e a formação para a Cidadania Cultural. Os documentos que regem neste momento as práticas no âmbito da Educação Infantil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI) não contemplam ainda as interfaces estabelecidas entre a mídia e a educação. A junção desses dois campos proporcionaria um avanço significativo no plano escolar, tendo em vista que os equipamentos tecnológicos estão por toda parte e compõem o cotidiano das crianças. Sobre esta presença maciça da cultura midiática, Moreira relata que:

> Somente é possível falar em "cultura midiática" quando se reconhece o fato de que a maioria absoluta da população é, desde sua mais tenra idade, socializada pelo sistema midiático-cultural. Isso aponta para a função pedagógica da mídia como a grande (des) educadora das massas e da infância (MOREIRA, 2003, p. 1227).

Mesmo contando com as contribuições de outros escritos oficiais que atestam a viabilidade e a necessidade de tais discussões, tais como o Relatório Jacques Delors e a Convenção da ONU de 1989, é preciso destacar a existência de um abismo enorme entre a implementação dessas propostas e a prática corrente em nossas escolas públicas, seja pela ausência de conhecimento dos profissionais atuantes nestes estabelecimentos de ensino, ou mesmo pela falta de investimentos dos órgãos estatais no acesso a tais tecnologias.

Cabe aos educadores, como profissionais da educação, internalizarem a urgência de integração da tríade mídia – cidadania – educação, intercedendo na garantia de tais direitos infantis, mobilizando espaços de discussão dentro e fora da escola. Essa salutar iniciativa promoverá a integração desses elementos como constituidores de uma Educação Infantil cidadã e preocupada com o desabrochar de todas as potencialidades desses aprendizes.

O atendimento aos interesses reais e atuais dos educandos deverá obrigatoriamente passar pelo crivo do campo cultural e pelos meios de comunicação. Cabe a esfera educacional humanizar a tecnologia e, por extensão, atualizar o sentido das mídias, mobilizando as escolas na construção de um projeto pedagógico que contemple tais aspectos. Somente assim estaremos preparando os nossos alunos para participar desse novo tempo histórico e desempenhar o seu papel no interior da Cidadania Cultural.

Acenando novas perspectivas

Pesquisar exige esforço, dedicação, objetivos claros e delimitados. Seguindo essa orientação, o pesquisador poderá iniciar o seu percurso rumo à construção de novos saberes científicos. Conforme aponta Bourdieu a pesquisa é entendida como uma atividade racional, dotada de uma dose significativa de realismo, na qual são empreendidas energias com a finalidade de resolver algum problema constatado na realidade (BOURDIEU, 1999).

O olhar perspicaz do pesquisador descobrirá a maneira mais adequada de abordar a sua problemática. Bourdieu evidencia a necessidade de transformação desse problema, que encontra uma complexificação quando extraído do seu ambiente natural – a sociedade – e enquadrado dentro dos meandros do método cientifico, visando uma simplificação desse dado. Sendo assim, ele aponta que:

> É preciso saber converter problemas muito abstractos em operações científicas inteiramente práticas – o que supõe, como se verá, uma relação muito especial com o que se chama geralmente "teoria" ou "prática" (BOURDIEU, 1999, p. 20).

Ciente de tais apontamentos e buscando estabelecer um diálogo entre sujeitos e pesquisador, propomos na continuidade dessa pesquisa a construção de um caminho metodológico voltado para a formação dos envolvidos, a fim de promover momentos de formação profissional de um grupo e contribuir para edificação de uma prática pedagógica eficaz e sintonizada com as atuais demandas educativas propostas. Nessa oportunidade, trataremos de aprofundar os estudos sobre Cidadania Cultural, salientando a importância da criação de propostas educativas que contemplem a leitura crítica da mídia na Educação Infantil. O intuito é de contribuir para um acesso mais consciente aos artefatos culturais veiculados pelos aportes mídiaticos, partindo de critérios envolvendo a criticidade.

Essa nova proposta de intervenção, que se encontra em andamento[4], estabelece uma parceria entre e Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no sentido de implementar a execução de um curso de formação destinado aos professores de Educação Infantil dessa rede de ensino. A universidade entraria com o pesquisador e a emissão de um certificado e a SME divulgaria entre os professores, fornecendo os sujeitos. Ofereceremos trinta (30) vagas para os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino A proposta inicial é organizar um cronograma que contemple encontros quinzenais, com duração de 4 horas, somando um total de 8 horas mensais. A duração mínima prevista para essa pesquisa é de um semestre letivo, podendo estender-se conforme as necessidades do pesquisador e do grupo envolvido.

A metodologia empregada para esta investigação aproxima-se da Pesquisa Colaborativa. Conforme sugere essa abordagem metodológica, o pesquisador assume uma dupla função, acumulando as atribuições de pesquisador e formador concomitantemente. O problema de pesquisa surge mediante a necessidade de um determinado grupo ou mesmo a

[4] A pesquisa está em sua fase de aprofundamento teórico e de revisão da literatura. A inserção no campo dará inicio a partir do segundo semestre do corrente ano.

curiosidade em conhecer com maior profundidade uma determinada temática. Em nosso caso específico, conforme os resultados da pesquisa anterior, partiremos da urgência aferida pelos professores, salientando a ausência de conhecimentos sistematizados dentro do campo da comunicação e educação. Ficou constatado o despreparo dos professores no contato com a televisão, apresentando algumas dificuldades para entender a significação midiática com intenção educativa.

Conforme pondera Bourdieu fazer ciência implica, muitas vezes, em romper com as normas em vigência, desafiando os critérios correntes do rigor científico. A criatividade, a capacidade em percorrer caminhos diferentes, mas que permitam uma compreensão do problema ao final da investigação, são propostas regidas pelo princípio da multiplicidade, flexibilidade perante o objeto, mobilizando um entendimento mais holístico frente à pesquisa científica. Nesse sentido, Bourdieu sintetiza numa frase o verdadeiro objetivo da investigação científica:

> (...) a antinomia da pedagogia da pesquisa: ela deve transmitir ao mesmo tempo instrumentos de construção da realidade, problemáticas, conceitos, técnicas, métodos e uma formidável atitude crítica, uma tendência para pôr em causa esses instrumentos (BOURDIEU, 1999, p. 45).

As diretrizes propostas pela Pesquisa Colaborativa apontam para a reunião de um grupo de sujeitos com objetivos em comum, compactuando com dificuldades similares. O grupo de discussão deve comungar de objetivos semelhantes e estarem unidos para a resolução de problemas que atinjam a coletividade, expressas pela busca de uma qualificação de seus membros enquanto profissionais.

A exposição dos problemas de cada participante é considerada uma medida de buscar ajuda dentro do coletivo. Cada membro fornecerá suas contribuições, dentro do conhecimento de mundo detido por cada um. Na investigação proposta por Ibiapina (2003), os sujeitos eram reunidos em encontros sistemáticos, nas quais eram expostas em vídeo as aulas dos professores envolvidos para apreciação pelos demais integrantes do grupo. Todos

ficavam encarregados de remeter uma apreciação sobre o observado, buscando alternativas de sanar as dificuldades enfrentadas.

Em nossa proposta, a exposição dos problemas dos sujeitos envolvidos também será uma constante, expressando suas dificuldades em forma de relato oral ou escrito para posterior apreciação dos demais integrantes do grupo. Todavia, em alguns momentos, o ponto forte das discussões serão os referenciais bibliográficos trazidos pelo pesquisador, sendo empregados para fundamentar as discussões. A escolha não será aleatória, obedecendo aos anseios[5] demonstrados pelos professores, dentro do amplo campo da mídia e educação. Serão solicitados dos participantes, sempre que necessário, a elaboração de trabalhos escritos, sejam sobre os textos recomendados pelo pesquisador, ou mesmo o relato dos experimentos realizados com os seus alunos.

É importante ressaltar que durante as discussões a televisão e seu conteúdo serão privilegiados. Os enfoques analíticos, conforme apontado anteriormente, poderão ter temáticas variadas, dentro do bloco de discussões "televisão e educação". A proposta deverá necessariamente estar pautada no emprego pedagógico desse recurso tecnológico, mostrando as possibilidades do uso crítico desse meio de comunicação, considerando que a leitura crítica da TV poderá conduzir os discentes ao exercício da Cidadania Cultural.

Numa etapa posterior, os professores serão levados à elaboração de um projeto de intervenção. A inspiração para essa proposição deverá partir das vivências em sala de aula junto às crianças, percebendo as preferências e inclinações televisivas desses alunos, de forma a despertar o interesse sobre o desenvolvimento dessa proposta educativa.

Com a ajuda do pesquisador, o projeto será construído e devidamente aplicado junto a um grupo de crianças. Nos momentos de aplicação em ambiente educativo, o pesquisador realizará algumas observações, a fim de acompanhar o andamento das atividades propostas e auxiliar os professores participantes da pesquisa sempre que necessário. Durante todo o processo, serão realizadas as avaliações do trabalho dos docentes, que terá um caráter contínuo, considerando os avanços e recuos sentidos do transcorrer da intervenção.

Tecendo algumas considerações finais

[5] Os primeiros contatos com os docentes serão decisivos para a escolha dos temas que serão discutidos durante a pesquisa. As reuniões iniciais delinearão as referencias que serão utilizadas pelo pesquisador.

A partir dos pontos levantados no decorrer desse trabalho, o caminho a ser percorrido é longo, requerendo do pesquisador esforço, dedicação e muita atenção com o andamento da investigação, a fim de que os resultados possam beneficiá-lo, assim como aos pesquisandos. Em regime de trocas, as duas partes envolvidas poderão gozar dos privilégios da pesquisa colaborativa.

Em relação ao entendimento do ser cidadão, o conceito gerado por Marshall (1967) anuncia que o indivíduo estaria apto, em tese, a reconhecer seus direitos fundamentais – civis, sociais e políticos. A partir desse reconhecimento, o cidadão saberia discernir, ainda, o universo midiático e as novas formas de convivência geradas a partir da cultura de consumo de massas. É acreditando neste enunciado que o educador deve assentar a sua prática, convergindo à relação estabelecida entre a formação para a cidadania e suas possíveis interfaces com os processos e produtos midiáticos.

Através do pensamento de Canclini (1995), concebe-se que o crescimento das tecnologias da informação e comunicação tornou patente o desenvolvimento do público e o exercício da cidadania, através da inovação processada nos conceitos de consumo e cidadania, que caminharam rumo a uma redefinição. Entretanto, os suportes tecnológicos deslocaram as formas de manifestação da cidadania, direcionando-a para as práticas insidiosas do consumo. Nesse contexto, os meios de comunicação social contribuem para a efetivação e a exacerbação das práticas consumistas. Considerando este complicador, uma educação para as mídias acoplada aos ideais da Cidadania Cultural, promoveria a emancipação do indivíduo para realizar suas escolhas, a partir de uma análise criteriosa das imagens, que estão repletas de apelos comerciais e informações muitas vezes divergentes da realidade.

No caminho da produção de sentido sobre as práticas midiáticas, as mídias adquirem notoriedade, situando-se no rol dos saberes de base. Da mesma forma que aprender a ler, escrever e contar são fundamentais para o ingresso numa vida autônoma, talvez amanhã aprenderemos as mídias, considerando-as como fonte de saber e tendo consciência do seu poder de manipulação simbólica. Portanto, a educação para as mídias é uma das molas propulsoras que culmina na formação para a Cidadania Cultural. Sobre essa discussão recorremos a Gonnet, quando ele diz:

> O trabalho educativo a partir das mídias, longe de ser uma espécie de exercício artificial ou exótico é, antes de tudo, a medida de nossa liberdade cotidiana, uma oportunidade que nos é oferecida para influenciar e dar vida a direitos que são resultado de uma visão humanista, cujo sentido original é importante reencontrar (GONNET, 2004, p. 101).

Mídia e cidadania aparecem como elementos-chave que encontram complementaridade entre si, necessitando um do outro para serem analisados e compreendidos. A Cidadania Cultural se posiciona como uma possibilidade de junção de tais pontos, promovendo a possibilidade de uma educação do sentido midiático, lançando mão da acuidade visual no contato com as informações apresentadas em larga escala pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Essa percepção da realidade assegura a superação de concepções, práticas e análises do conteúdo midiático baseadas na fragilidade presente no senso comum. Desse modo, exercer a cidadania significa também entender os aportes midiáticos, emitindo um juízo de valor sobre eles e questionando o que é produzido pelos meios de comunicação. Belloni também explicita o seu entendimento acerca da formação para a cidadania, que inclui necessariamente o acesso às informações e o seu entendimento crítico: (...) *formar o cidadão competente para a vida em sociedade inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade* (BELLONI, 2001, p 23).

A aproximação entre a escola e as linguagens oriundas da mídia tornam-se indispensáveis, possibilitando uma releitura do conteúdo veiculado, a análise crítica dos dados, oportunizando a transformação das informações em conhecimento significativo, construindo uma metalinguagem crítica. Tal reflexão deve estar concatenada à idéia de que cabe também a escola, juntamente com o apoio proveniente do núcleo familiar, a conscientização sobre a educação estética do olhar, cuja principal finalidade está em desenvolver um telespectador crítico, capaz de articular e canalizar as idéias transmitidas pela mídia em seu benefício.

Referências

BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Revista Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 23, n. 4, jan/jun., 2003, p. 55-69.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COELHO, Maria das Graças Pinto. Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 14 - 18, n. 4, jul./dez., 2003, p. 19-35.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo, FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. In: **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Nº 9, p. 73-80, Jan/Dez/2003.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

MARSHALL, Thomas. **Citizenship and social class**. London: Pluto Press, 1967.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e Educação Infantil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003, p. 1203-1235.

RIO GRANDE DO NORTE – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Natal: Unidade Setorial de Planejamento/SECD, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa; RAMALHO, Laurinda (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

INTERNET: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.

[1][2]**COSTA,** Isabel Marinho – UFPB – belmarinho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

É passível entre educadores a idéia de que desde a popularização da internet, especificamente a partir da década de 1990, houve uma mudança bastante considerável nas formas de ensinar e aprender. Seja por necessidade ou diversão, professores e alunos tornam-se usuários da internet e não economizam tempo e dinheiro na utilização do espaço virtual, que em sua maioria se apresenta como um lugar onde a informação e a comunicação são "livres" de restrições, diferentemente do espaço escolar.

A internet entrou de tal forma na rotina das pessoas que para geração dos dias atuais tem se tornado difícil compreender como se vivia anteriormente. As informações que eram obtidas apenas nas instituições formais, as transações comerciais restritas a alguns, as comunicações feitas manualmente. Estas e outras mudanças já nos encaminham para a compreensão de que é muito difícil pensar nas atividades de ensino-aprendizagem limitadas apenas ao espaço escolar. Seria incoerência afirmar que as atividades educativas devem ocorrer exclusivamente na escola, na sala de aula e diante de um professor; afinal, as atividades realizadas individualmente ou em grupo em outros espaços sociais, são exemplos de possibilidades de aprendizagem. Porém, seria incoerente também, negar a importância da mediação da internet, as pessoas envolvidas no processo, professores e alunos, os fins a que se destinam as informações veiculadas na rede, e os objetivos do ensino e da aprendizagem.

Tendo em vista tais aspectos, o presente artigo desenvolve uma reflexão sobre a internet como ambiente virtual de aprendizagem, contrapondo-se as estruturas curriculares multidisciplinares que prevalecem nas instituições escolares e que ainda mantêm em áreas de conhecimento estratégias compartimentadas.

---

[1] Pedagoga. Especialista em Supervisão e Orientação educacional. Especialista em Tecnologia da Informação e Comunicação. Atualmente realizando mestrado em educação no Programa de Pós-graduação em educação-PPGE na Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

[2] PIMENTA, Sônia de Almeida. Cientista Social. Especialista em Ciências Sociais em Saúde. Mestre e Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

A INTERNET: ambiente interativo de aprendizagem

A partir dos anos 90, ocorre a explosão das conexões à Internet. O que é a internet? A internet[3] é uma conexão mundial de todas as diferentes redes de computadores, ou seja, é a comunicação em rede por meio do computador. Redes constituem uma nova forma de organização da sociedade atual; assim, a comunicação qualitativa em rede está na interatividade[4].

> Assim, a possibilidade de intervir no dispositivo tecnológico e/ ou ambiente informático-consulta de dados, simulação, videogame, realidade virtual, etc.-constitui a forma mais comum de interatividade. Do mesmo modo, a capacidade de manipulação de reaproximação, enfim, de recomposição de todo dispositivo. (ALAVA, 2002, p. 43).

Nesse sentido pessoas e máquinas participam do jogo da interatividade, porém, com diferentes níveis de processamento cognitivo de informação e de capacidade de tomada de decisões, mas a essência do processo é sempre a mesma: alguém emite uma mensagem - emissor, outro a recebe - receptor, processa essa informação e emite uma resposta que é uma nova mensagem. O emissor pode ser um sujeito individual, um autor coletivo (um grupo, uma equipe de produção supondo papéis e funções técnicas definidos), ou, ainda, uma instituição (uma televisão, uma empresa pública ou privada, etc.). E o destinatário constitui um contexto social de interpretação, que possui suas práticas específicas, seus hábitos, valores, os quadros de inferências, enciclopédias interpretativas próprias, etc.

Com isso, a interação compartilhada, de troca de experiências, sentimentos e de reflexões gera uma nova dimensão, isto é, a interação passa a agregar uma postura de ensinantes e aprendentes uns dos outros.

A interatividade não emerge somente na esfera técnica, como também na esfera social. O novo perfil comunicacional do receptor é uma resposta a não passividade, ou seja, o homem deixa de aceitar passivamente aquilo que está sendo emitido na tela do televisor ou na tela do computador; com apenas um clique no controle remoto ou no

[3] A internet é um conjunto de redes de computadores que interligam milhões de computadores, tornando-se um espaço significativo de troca de informações.
[4] Interatividade: Qualidade de interativo, capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação.

mouse o homem decide o que vê e quando vê, ou até mesmo se já não quer mais vê algo ou alguma coisa.

Nesse sentido, a relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um. Os significados circulam entre os grupos, e a internet realiza o espetacular trabalho de mesclar sentidos, de sobrepor imagens, de produzir um mosaico de emoções e valores, de idéias e sentimentos.

A interatividade pressupõe envolvimento, incentiva à criatividade, a curiosidade, o conhecimento e a sociabilidade. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros na internet possibilitam aos usuários a construção do conhecimento. Interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental.

A internet nessa perspectiva se configura como um espaço de comunicação e mediatização propícia para desencadear a cooperação, numa dinâmica de interação entre as pessoas e os conteúdos culturalmente selecionados para esse fim. Sua dinâmica permite um leque de possibilidades.

Nesse cenário, temos visões futuristas que prometem que os alunos aprenderão sozinhos e com maior motivação, que os professores estarão obsoletos e que a escola tende a acabar. Porém, sabemos que a simples utilização de recursos tecnológicos não garante modificações significativas no aprendizado das pessoas.

O processo de informatização da sociedade, fortemente articulado com todos os sistemas midiáticos de comunicação, não se estabelece por si só, como se fosse apenas mais uma atualização dos meios tradicionais de comunicação, de envio e recebimento de informações e dados.

A grande revolução no ensino e na aprendizagem não está no uso intensivo de recursos tecnológicos, mas nas experiências pedagógicas construídas coletivamente, em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizam o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo.

> Na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca a nossa visão tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos. (DOWBOR, p. 11, 2001).

O próprio termo “educar” em uma sociedade da informação e comunicação, implica não mais treinar as pessoas para o uso das tecnologias, mas,

> ...educar para a abertura de novas experiências, para novas maneiras de ser, para novas idéias. Educar para mudança, para o não previsível, para aprender continuamente. Educar para autonomia, para autenticidade, para desenvolver o mais plenamente possível todas as potencialidades intelectuais, afetivas, criativas e morais de cada um dos alunos. Educar para encontrar sentido na vida. (MORAN, 1993, p.28).

Portanto, se a aprendizagem é um processo que se realiza nas relações que estabelecemos com os saberes, o conhecimento e as pessoas, o espaço escolar ou extra-escolar precisa estabelecer relações significativas de aprendizagem.

Desse modo, o conteúdo curricular de que se precisa para que ocorra à aprendizagem na educação formal e informal deverá ser um conteúdo construído colaborativamente, de forma processual, pelos atores que a realizam. Na medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada um quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados, ultrapassando a acepção restrita, referente à seleção de matéria ou de disciplinas. É preciso considerar que as práticas escolares ultrapassam o âmbito da aplicação dos modos de pensar ou das teorias sobre a educação.

APRENDIZAGEM: Processo de construção colaborativa.

A definição de aprendizagem não pode ser apresentada de forma única, objetiva. Como fenômeno complexo, dificilmente pode ser explicado a partir de uma única visão. Pois, qualquer definição está intrinsecamente relacionada com os pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e conhecimento. Dessa forma, uma modalidade de ensino e de aprendizagem não pode ser considerada melhor do que a outra em si mesma nem se apresentar como a única solução para este ou aquele trabalho educacional.

A compreensão da aprendizagem está relacionada com as teorias e abordagens desenvolvidas por pesquisadores e psicólogos, com propósitos de compreensão da aprendizagem e de aplicação em contextos como os da escola e da família.

O processo de aprendizagem se efetiva, portanto, de acordo com as teorias e abordagens adotadas nos diversos espaços sociais. Assim Rabelo (1998) nos apresenta três: a Empirista, Racionalista e Relativista. A Teoria Empirista admite que o conhecimento tem origem e se constrói, a partir de experiências que o sujeito vai acumulando, advoga que todo conhecimento tem como fundamento a experiência. O ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem.

Nesta abordagem o processo de construção do conhecimento ocorre pela interação do sujeito com o seu meio. O sujeito constrói seu conhecimento a partir de suas ações sobre o que deseja conhecer. Essas ações que inicialmente são físicas passam, gradualmente, a se tornarem ações mentais, ou seja, além de agir o sujeito pensa sobre a sua ação. A aprendizagem é definida como mudança de comportamento, como resultado de treino e de experiência.

A Teoria Racionalista defende que a razão pura é o melhor meio de atingir a informação verdadeira, pois as informações sensoriais nos enganam, fazendo-nos acreditar que adquirimos o conhecimento. Neste sentido, o racionalismo põe em causa toda a observação espontânea, isto é, toda a observação que não requer expectativa por parte do observador. Para a epistemologia racionalista os fatos não são dados, mas construídos, pois pressupõe a existência de estruturas teóricas previas que orientam a observação.

A Teoria relativista se propõe a estudar as significações dos conhecimentos. Nesse sentido é que se pode salientar a importância da psicologia genética como uma perspectiva promissora, bem como as de Vygotsky e de Ausubel, por exemplo.

A epistemologia genética apresentada por Piaget, se propõe estudar as significações dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções. Sua questão central é a estrutura cognitiva do sujeito, as quais mudam através dos processos de adaptação assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio.

Em Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade. A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como o espaço no qual, o indivíduo está inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos. A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende de o professor aceitar contribuições dos alunos, respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou inadequada. E em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos.

Na teoria de Ausubel, considera-se a aprendizagem como o que o aluno já sabe. Por exemplo: em geral as crianças quando chegam à escola já sabem o que é um elefante. Porém, o conceito de "elefante" para se tornar mais abrangente deve ser ampliado, possibilitando que outros conceitos sejam construídos coletivamente, como os de habitat, preservação, entre outros. Para isso, a escola deve estimular a inteligência do aluno, que deverá procurar suas próprias respostas no meio.

Para ocorrer aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do individuo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

A idéia central na teoria de Ausubel é o que ele define como aprendizagem significativa, que é um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente da estrutura de conhecimento de um individuo.

Outras contribuições para o debate da aprendizagem são apresentadas por Jacques Dellors (2004), ao elaborar o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresenta os quatro pilares do conhecimento. São eles:

1- **Aprender a conhecer** é essencial para lidar com a expansão das informações disponíveis, 2- **Aprender a fazer** é o caminho para transformar proposições em

resultados, alternativas em soluções, utopia em realidade. Assim, torna-se uma fonte de aprendizagem, alimentando o conhecimento, 3- **Aprender a Conviver** com os outros é cultivar a tolerância e o respeito ao próximo, favorecendo o enriquecimento coletivo. E, por fim, 4- **aprender a ser** que é resultante da harmonia entre as exigências do individuo, do seu grupo social e da sociedade que ele integra.

O relatório citado menciona que, em geral, o ensino formal orienta-se essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. Esta compreensão é negativa e deve ser transformada. A aprendizagem deve considerar outras dimensões da humanidade, como o ser e o conviver para orientar as reformas educativas, tanto na elaboração de projetos como na definição de novas políticas públicas educacionais.

Assim, os cenários pedagógicos devem ser significativos para os aprendizes de modo a mobilizá-los a buscar informações, estabelecer articulações com conhecimentos, tomar decisões e elaborar uma nova organização que permita superar o obstáculo ou o desafio. Nessa condição de significado, de consciência coletiva e reflexiva, é que entendemos a educação e especificamente a construção da aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALAVA, Séraphin (Org). Trad. Fátima Murad. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais.** Artmed. Porto Alegre: 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Brasília, 2005.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Fernanda C. A. SANTORO, Flávia Maria. BORGES, Marcos R.S. SANTOS, Neide. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 9ª Edição. Brasília: Cortez, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da Educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001

GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin (Org). **Educação Tecnológica: Desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

KAWAMURA, Lili. **Novas Tecnologias e Educação.** São Paulo: Ática, 1990.

LEVY, P. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 39, 1999.

_____ **A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do Ciberespaço.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, J. M. **A escola do amanhã: desafio do presente. Educação, Meios de comunicação e conhecimento**. **Tecnologia Educacional**. v.22 (113/114), Jul/Out. 1993.

_____**Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo. Editora Papirus. 2000.

RABELO, Edmar Henrique. **Novos tempos, novas práticas.** 6ª Edição. Editora vozes, Petrópolis, RJ: 1998.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Tecnologias na educação e formação de professores.** Ed. Plano. Brasília: 2003.

Uma Metodologia de Intervenção Interativa: o uso dos Mapas Conceituais como ferramenta para construção de práticas curriculares inovadoras

Joana Emília Paulino de Araújo Costa
Bolsista PIBIC/CNPq/UFPB

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

Essa pesquisa propõe explicitar caminhos teóricos possíveis para compreender as perspectivas dos processos de interatividade humana e social no campo da cibercultura. Pretende fomentar, também, o diálogo interdisciplinar e discussões teóricas e epistemológicas sobre processos de comunicação humana. Faz parte de um projeto mais amplo denominado Projeto HiTV - Desenvolvimento de Hardware e Software para Televisão Digital de Alta Definição, com apoio do SEPIN/FINEP/CNPq, que busca desenvolver e testar ferramentas e programas para televisão digital interativa. Esse projeto permitiu a criação do Laboratório LAViD, onde se desenvolvem testes de interatividade para ITV, cujos primeiros resultados de aplicações em educação já estão publicados em livros e eventos nacionais. Está prevista a instalação de uma televisão digital experimental na cidade de João Pessoa, com pontos de recepção definidos para cobrir residências de diferentes extratos sociais e constituindo-se em importante campo empírico, para o desenvolvimento de pesquisas. A perspectiva é que os grupos envolvidos sejam capazes de intervir com qualidade na solução de problemas nacionais relevantes no campo das Tecnologias de Informação e de Comunicação. O projeto permite, também, o desenvolvimento e testes de aplicações para televisão digital com foco em Educação a Distância, Governo Eletrônico, Telemedicina, Turismo, segurança Pública, Comércio Eletrônico, Telejornalismo, Jogos e Entretenimento. O estudo supõe caracterizações de teorias sobre interatividade, construção de mapas conceituais e construção de modelos conceituais para criação de softwares, com aplicação em educação a distância, jogos etc.

Problemas/questões

Na educação mediada pelas tecnologias, o modelo de interação apoiado na relação linear homem-máquina parece não dar mais conta das múltiplas possibilidades abertas a partir das tecnologias digitais, justificando a busca de soluções através de estudos interdisciplinares sobre a questão. Nessa perspectiva, a pesquisa fundamenta-se em dois grandes campos diferenciados de pesquisa integrada, a saber, o da abordagem propriamente teórica da ação comunicativa e o da abordagem do uso de mecanismos interativos de comunicação, através de sistemas inteligentes que utilizam a informática como padrão de linguagem e de comunicação. As questões que guiaram o estudo podem ser assim resumidas: de que forma as aprendizagens abertas e flexíveis permitem o desenvolvimento de práticas curriculares mais inovadoras? Os conteúdos curriculares, mediados pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), poderão permitir que as informações sejam estruturadas em função das necessidades dos aprendentes? Como os mapas conceituais podem ajudar a construir práticas pedagógicas inovadoras neste contexto?

Objetivo

Criar mapas conceituais sobre interatividade, com vistas à implementação de ações educativas, mediadas por tecnologias hipermídia que proporcionem aprendizagens abertas e cooperativas, numa perspectiva de construção interdisciplinar de currículos escolares.

.

Metodologia

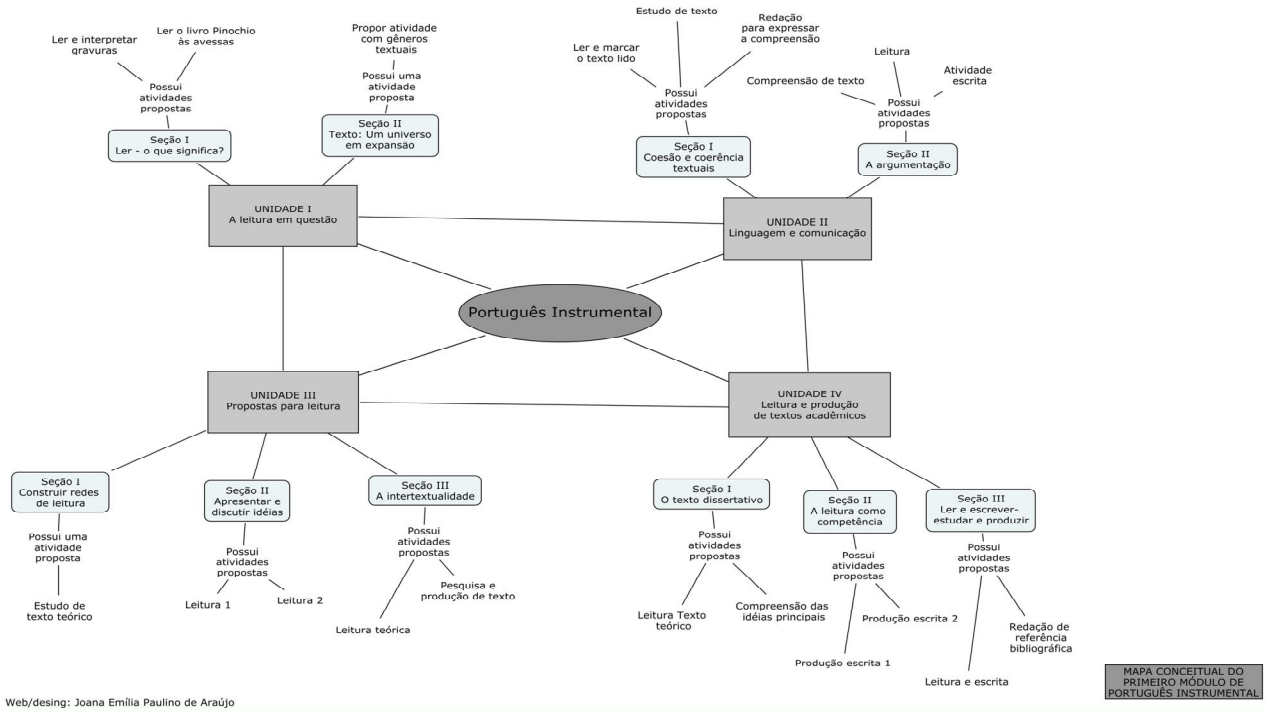
O eixo metodológico central da pesquisa apresenta fatores funcionais para construção do mapa conceitual: 1) o recorte de categorias relevantes para pensar o fenômeno educativo; 2) a observabilidade da possibilidade de utilização das mesmas, isto é, correspondência entre as categorias e os parâmetros utilizados para criar uma mídia interativa; 3) a potência preditiva do modelo; 4) a representação da teoria através do mapeamento das categorias;

- criar um modelo na perspectiva de compreender como ele poderia funcionar;
- imaginar o modelo funcionando (simulação mental);
- realizar o teste de consistência interna.

Este processo busca entender e descrever o modelo e usá-lo para fazer inferências sobre a natureza da teoria e as estruturas que a restringem.

Resultados

O estudo sobre a teoria de mapas conceituais é muito amplo e estamos realizando de forma pontual a construção dos conceitos. A fim de possibilitar o teste relativo à construção dos mapas conceituais e às teorias estudadas, escolhemos uma experiência pedagógica em andamento no Centro de Educação/UFPB, para realizar os testes com o *software Cmap Tools* - *Software* livre, amplamente utilizado no Brasil. Desenvolvido no *Institute for Human & Machine Cognition*, é um aplicativo amplamente utilizado na construção de mapas conceituais, com materiais adicionais tais como: imagens, diagramas, vídeo clipes e outros recursos. Essa aplicação utiliza tecnologia Java, permitindo assim, a sua utilização em diversas plataformas. Esse mapa é um dos resultados, referentes aos testes realizados na pesquisa, cujo objetivo é apresentar os conteúdos da disciplina Português Instrumental, do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância.



Orientadora: Profª. Drª. Edna Gusmão de Góes Brennand

www.ce.ufpb.br/ppge

UMA LEITURA CRÍTICA DO FILME "FORMIGUINHA Z"

FAHEINA, Evelyn A. F. – UFPB – evelynfaheina@hotmail.com
SILVA, Dalva Regina Araújo da – UFPB – dalvarg@gmail.com.br[1]

Não se trata do que este ou aquele proletariado, ou mesmo todo o proletariado, imagina em dado momento como fim. Trata-se do que ele é e do que, de acordo com esse ser, será historicamente coagido a fazer.

MARX

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a mídia e a globalização reproduzem padrões de conduta, conceitos e valores culturais. O processo de globalização faz com que a troca de informações seja tão rápida que várias pessoas, em diversas partes do mundo, tenham acesso às mesmas informações. A mídia é um instrumento que dissemina esse conteúdo, seguindo um critério que incide sobre as necessidades de seus expectadores, assim como dos interesses dos grupos e classes dominantes econômica e politicamente.

Dada à relevância do assunto, construímos este artigo com o intuito de refletir sobre a importância de um olhar critico sobre às imagens apresentadas pela mídia. Para tanto, tomamos o filme "Formiguinha Z" (AntZ), dirigido por Eric Darnell e Tim Jonhson (1998), como exemplo desse exercício reflexivo. A leitura do filme foi realizada com base na categoria classe social segundo uma visão marxista a qual nos permitiu identificar alguns aspectos intrínsecos dessa categoria no filme.

O texto é dividido em quatro pontos. No primeiro, anunciamos o problema da influência da mídia na sociedade; no segundo, apontamos à necessidade de uma pedagogia crítica das imagens a partir de Giroux e McLaren (1995), Bourdieu (1982), Althusser (1987) e Establet (1988); no terceiro, apresentamos uma sinopse do filme; e, finalmente, no quarto, lemos o filme com base na categoria classe social. [2]

---

[1] Alunas do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

[2] A exploração e a dominação são aspectos que demarcam o poder da classe burguesa sobre a proletária. O filme "Formiguinha Z" de Eric Darnell e Tim Jonhson (1998) mostra conflitos existentes entre um operário chamado Z e a classe dominante representada pelo general Mandíbula.

1. EDUCAÇÃO, IMAGEM E MÍDIA

O uso da imagem em movimento destaca-se, a partir da metade do século XIX, como um importante recurso didático utilizado nas salas de aula. A produção de filmes e até mesmo os desenhos animados ganham um caráter educativo quando associados à educação. [3]

O uso de filmes na educação tornou-se uma ferramenta na qual o educador pode desenvolver a criticidade dos alunos no âmbito das salas de aula em torno de diversos temas e assuntos. É necessário que o educador elabore, antes de tudo, um planejamento da atividade pedagógica com o uso das imagens. O educador deve preocupar-se com o sujeito da sua ação educativa (o educando), de como, onde e quando ensinar a esse sujeito-educando e com a relação que se estabelece no ato educativo visando formar a conduta e a consciência desse sujeito.

Em nosso trabalho utilizamos o filme "Formiguinha Z" como objeto de análise para desenvolver a leitura das imagens de forma crítica. Mais adiante detalharemos como se deu o processo de análise elaborada junto à categoria classe social e qual a relevância do uso desse recurso didático para a nossa experiência educacional.

É importante destacar que o uso das imagens pode não ser de cunho educativo se o que é proposto pelos agentes educadores for apenas uma atividade de entretenimento, divertimento ou depósitos de informações. As imagens precisam ser investigadas e discutidas gerando uma reflexão sobre os seus conteúdos.

Vivemos em uma sociedade imagética que é influenciada pelos os conteúdos disseminados pela mídia. O cotidiano das pessoas é modificado pelos valores, crenças e comportamentos estabelecidos pela mídia, ainda que esta modificação não seja percebida de imediato. Esses conteúdos da mídia são selecionados a partir de certos interesses e se dirige para determinados indivíduos "moldando-os".

Partindo do pressuposto que temos a liberdade de consumir quaisquer que sejam as imagens produzidas pela mídia, tornamo-nos usuários da cultura visual. Sentimos a necessidade de consumir de forma deliberada essas imagens como meros expectadores e passivos aos conteúdos da mídia.

Como pedagogos, precisamos refletir sobre quais condições essas imagens podem ser construídas e reconstruídas e quais seus objetivos; como as imagens podem

[3] A educação enquanto prática educativa é uma atividade social caracterizada por uma intencionalidade, deliberação, sistematicidade e que tem por objetivo formar a conduta e a consciência do individuo.

ser incorporadas às práticas educativas e estudadas de forma crítica nos espaços escolares e não-escolares.

2. LENDO AS IMAGENS DE FORMA CRÍTICA

A educação não é um processo relacionado somente à leitura e à produção de textos. É preciso considerar que a linguagem visual também permite uma compreensão da realidade e de seus aspectos.

Como mencionamos anteriormente, foi a partir da metade do século XX – mais precisamente na década de 1990 – que a cultura visual começou a ser incorporada na educação. A linguagem visual era considerada pouco objetiva, a depender do olhar de cada indivíduo. Mas a partir desse momento histórico, novos olhares se voltam para a leitura das imagens. Compreende-se que a educação não se reduz às linguagens verbais, regras gramaticais, lingüística ou códigos numéricos, mas, também, se realiza por intermédio das imagens e para as imagens.

A leitura das imagens relaciona-se à leitura do mundo. Não se limita ao ato físico de observar, mas pressupõe a investigação, contextualização e reflexão daquilo que estamos vendo. Esta reflexão sobre as imagens deve ser crítica, ao invés de forma passiva. Nos espaços escolares o educador tem a possibilidade, através das imagens, de discursar sobre diversos temas e assuntos contribuindo para a construção do pensamento crítico do educando.

'A pedagogia da imagem' [4] concebe que o uso da linguagem visual na educação exige, principalmente, conhecimento e planejamento. A informação é a base para se iniciar qualquer processo de análise-crítica sobre as imagens produzindo a partir daí o próprio conhecimento. O planejamento diz como deve ser feita essa análise, pois para toda atividade educativa deve haver um plano a ser seguido.

Ler imagens de forma crítica como uma atividade pedagógica dá complexidade ao simples ato de observar, pois se volta para a reflexão critica daquilo que se vê, experimentação e aprimoramento da metodologia adotada.

A pedagogia crítica apresentada por Giroux e McLaren (1995) também discute sobre a influência dos conteúdos da mídia em nossa sociedade, especialmente no espaço

[4] COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**, p. 37.

escolar, e sobre vários problemas em torno do funcionamento das escolas, marcadas pela hegemonia política e pelo poder. [5]

Giroux e McLaren ressaltam que vivemos em uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual, uma cultura influenciada de muitas maneiras pela mídia, na qual varia a depender do lugar e cultura em que é exibida, atendendo a interesses.

Os conhecimentos da mídia precisam ser analisados a partir da seleção daquilo que ela inclui e exclui do conteúdo exposto aos seus expectadores. E, tal conhecimento ocorre de acordo com as condições culturais, políticas e históricas de maneira em que são produzidos limitando-se aos recursos e ás possíveis interpretações disponíveis á esses expectadores. "Torna-se necessária uma pedagogia crítica da representação, para que se possa desvelar como a materialidade e a discursividade do conhecimento cotidiano moldam a existência social de certa forma para reproduzir economias de poder e privilégio que legitimam arranjos sociais desiguais" (p.148). [6]

O objetivo da pedagogia crítica é criar cidadãos capazes de assumir suas vidas, fazendo com que educadores dessa pedagogia preocupem-se com os problemas sociais e educacionais criando, dessa forma, práticas na sala de aula para que esses problemas deixem de ser apenas antigos discursos e façam parte das preocupações dos estudantes, tornando-os críticos através da construção de seu conhecimento em relação aos conteúdos transmitidos no rádio, na TV, na imprensa e na internet.

Giroux e McLaren enfatizam que é necessário "desmontar" a pedagogia tradicional para construir a pedagogia crítica da representação. Preocupam-se em compreender como a pedagogia utiliza certos códigos para dar um novo significado a certas coisas; como as representações das imagens são construídas, quem as constrói, para quem e em qual contexto ele está representado.

2.1 COMPREENDENDO OS CONFLITOS A PARTIR DAS CLASSES SOCIAIS

A sociedade capitalista está dividida em classes, burguesa e proletária, que determinam a posição que os indivíduos ocupam no processo de produção. Para Marx,

---

[5] A pedagogia crítica preocupa-se em compreender o relacionamento entre o poder e o conhecimento, constrói sua análise em torno do processo de escolarização e discute sobre o papel das escolas em nossa vida social e política. A construção do conhecimento nas escolas implica numa relação de poder, pois a cultura dominante produz e reproduz estes conhecimentos considerados legítimos. A pedagogia crítica propõe a construção de um conhecimento emancipatório, que se opõe às relações de poder e privilégio.

[6] Sobre a pedagogia crítica da representação, ver: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; BARBOSA, Antônio Flavio M. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais, p. 144-157. Para maior aprofundamento consultar: McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.

as classes não são somente um grupo de pessoas que compartilham de certos status social, mas é definida a partir da relação com a propriedade privada, entre aqueles que são ou não detentores do capital.

A propriedade privada é a característica principal de uma sociedade capitalista de maneira que o desaparecimento dessa sociedade implicaria, em última análise, na inexistência da propriedade privada. As relações sociais se definem, a partir da relação desta com a propriedade privada, pela separação entre o trabalho produtivo e os meios de produção. Os trabalhadores vedem sua força de trabalho em troca de um salário para àqueles que têm a propriedade dos meios de produção.

Para Marx (Apud ESTABLET, 1971, p. 111), as relações entre as classes implicam numa relação de exploração e dominação capitalista que são produzidos, historicamente, pela manutenção da propriedade privada, pelas relações hierárquicas que demarcam o poder da burguesia (classe dominante) sobre o proletariado (classe dominada) e pela exploração (extorsão da mais valia) [7].

As relações hierárquicas demarcam o poder da burguesia sobre os proletários, definem as condições de classe dos indivíduos a partir das posições de poder existente numa sociedade capitalista, salários diferenciados e os tipos de submissão. Assim, a sociedade capitalista reproduz as relações de produção pela manutenção da propriedade privada, submissão e exploração.

Segundo a visão marxiana, todos os conflitos existentes numa sociedade capitalista advêm do surgimento dessas duas classes que se opõe por interesses próprios e indicam a posição que os indivíduos ocupam no processo de produção.

Numa sociedade de classes não existe relação entre os indivíduos, mas entre as classes e, através dessa relação, as pessoas podem passar a ter consciência das condições de sua existência. A consciência de classe [8] não é entendida do ponto de vista do que os indivíduos pensam ou sentem, mas se traduz no produto, ou seja, no resultado do processo de conscientização da realidade da classe.

Ao mesmo tempo em que pode existir num determinado momento histórico a consciência de classe, também, pode existir uma "pseudo consciência" quando a classe

[7] As forças produtivas e as relações de produção reproduzem as condições de produção. Enquanto a classe dominante capitalista se apropria dos meios de produção (matéria-prima, máquinas, etc.), os operários só possuem de próprio sua força de trabalho. Dessa forma, o processo de produção se realiza pela exploração da classe dominante (burguesia) sobre a classe dominada (proletária) pela extorsão da mais valia que corresponde ao excedente da produção que é produzida pelos operários, mas é apropriada pela burguesia.
[8] Sobre isso, ver: LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista, 2003, p. 133-191.

não propõe soluções que surgem do capitalismo, apenas discutem, como as relações de produção [9] que implica numa relação de exploração e dominação [10] capitalista.

A classe dominante possui e controla os meios de produção e, ao mesmo tempo, também se apropria da produção produzida pela classe trabalhadora. Apenas uma pequena parcela da riqueza (salário) produzida destina-se aos trabalhadores em troca de sua força de trabalho para que satisfaça suas necessidades não só biológicas, mas social e histórica; a outra parte da riqueza é apropriada pelo patrão.

Althusser (1987) examina a sociedade capitalista a partir das relações de produção. Essas relações são produzidas através da repressão ou convencimento da ideologia [11] da classe dominante visando à perpetuação desta estrutura social. Segundo o autor a ideologia "transforma os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação*"* (p. 96).

> Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, - acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) "constituir" indivíduos concretos em sujeitos. É nesse jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo a ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento (ALTHUSSER, 1987, p. 93,94).

A ideologia interpela o individuo para assumir a condição de sujeito submisso à ideologia da classe dominante através das relações de comunicação, pelo convencimento.

Bourdieu (1982) aprofunda as idéias de Althusser quanto aos aparelhos ideológicos do Estado dando ênfase à violência simbólica. A força do capital (econômica e política) e a força da relação de comunicação implicam numa relação entre dominador (burguesia) e dominado (trabalhador) que é a base do exercício do poder político-econômico do estado e da circulação dos significados impostos como legítimos e legitimados pela classe dominante, dissimulando as relações de força pelo

---

[9] As relações sociais em uma sociedade capitalista se definem a partir das relações de produção, pois o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário iludido que o preço pago pelo seu trabalho corresponde ao seu próprio trabalho.

[10] As relações de classes capitalistas são relações de dominação e exploração e, essas dissimulam as relações de força da classe dominante exercida sobre a classe trabalhadora.

[11] Para Marx, ideologia são as representações das coisas, do mundo, de crenças e valores, é um conjunto de idéias. Já para Althusser, "A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (p.85); a ideologia tem uma materialidade e se revela em atos que são inscritos em práticas, orientadas pelos ritos.

exercício da violência simbólica, que segundo o autor, conceitua-se por "todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas" (BOURDIEU, 1982, p. 19) [12].

Establet (1988) estuda os mecanismos de inculcação da ideologia [13] burguesa e procura compreender como a ideologia da classe dominante pode se tornar a ideologia dominante na sociedade; fomenta a idéia de como a ideologia da classe dominante poderá ser inculcada nas classes trabalhadoras.

> Eis porque o processo de inculcação tem como condição "*sine qua non*" o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária [...] O êxito do recalcamento e da sujeição condiciona o da inculcação. É por este esmagamento que a ideologia da classe dominante pode assim tornar-se a ideologia dominante em toda a sociedade, enquanto neste nível a relação de forças permanecerem imutável. Todos os elementos (história, ratura, condutas...) que possam contribuir para o desenvolvimento da ideologia proletária são sistematicamente, como vimos, recalcados. Quando estes elementos reaparecem, no entanto, é sob uma forma disfarçada (ESTABLET, 1988, p. 100,101).

A inculcação resulta de um processo de interiorização de valores considerados legítimos. A classe proletária se sujeita à ideologia da classe dominante pelo reconhecimento da legitimidade da ideologia burguesa, na medida em que, também, desconhece o exercício do poder da classe dominante.

Essa sujeição da classe trabalhadora disfarça sua própria ideologia, pois seus membros não se vêem como integrantes dessa classe proletária que se sujeita e que, portanto, reproduz a ideologia dominante para sua perpetuação.

3. SOBRE O FILME "FORMIGUINHA Z"

O filme "Formiguinha Z" retrata a estória de uma colônia de formigas dividida hierarquicamente em operários, soldados, general, princesa e rainha. Os personagens principais são: Z (operário), Wifard (soldado), Mandíbula (general), a rainha e Bala (princesa).

---

[12] Para maior aprofundamento ver: BOURDIEU. Pierre; PASSERON**,** J.C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 1982, p. 19-75.

[13] Segundo Establet, a ideologia tem três funções: afirmar a ideologia e a concepção da classe dominante, negar a ideologia proletária e dissimular as relações de força que estão na base da exploração e da dominação. A relação de exploração e dominação da classe burguesa sobre a proletária é dissimulada pelos interesses próprios da burguesia, pois o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário que não corresponde à produção produzida por ele, implicando numa perda de sentido das relações de classe, valorização do trabalho numa perspectiva moral e estética, negação da ação especifica e autônoma da classe operária e no desaparecimento da classe operária da história.

Z, insatisfeito com sua função de operário na colônia, expõe seu pensamento e anseio por liberdade aos demais operários e soldados. Ele ouve falar de um lugar chamado insetopia onde todos os insetos são livres, não existe uma colônia nem divisão de classes. Inicialmente, os operários e soldados não dão atenção a Z, acreditam que cada um tem sua função especifica na colônia de formigas, não questionando a possibilidade de escolha além dos limites de suas funções exercidas, operários ou soldados.

O general Mandíbula convoca os soldados para lutar em uma guerra contra cupins. Z, apaixonado pela princesa Bala e no interesse de vê-la, troca de lugar com seu amigo Wifard tornando-se um soldado e, dessa forma, tem de enfrentar a batalha. Z é o único sobrevivente de todo o exército de formigas. Torna-se um herói de guerra. E, quando os outros operários percebem que z mudou sua função na colônia começam a questionar as suas próprias posições diante da ordem estabelecida e se negam a trabalhar no túnel. Para conter a insatisfação dos operários, Mandíbula faz um belo discurso e convence os operários a voltarem ao trabalho prometendo a eles participarem da inauguração do túnel por eles construído como convidados de honra.

Paralelamente, a rainha deseja conhecer o herói de guerra Z. Descobrem que Z não é um soldado e sim um operário. Para escapar da punição de Mandíbula e da rainha, Z finge raptar a princesa Bala. Z e Bala chegam à insetopia, mas um soldado a pedido de Mandíbula leva-a de volta para a colônia. Z vai atrás dela. Z e a princesa Bala descobrem que a festa de inauguração do túnel faz parte de um plano do general Mandíbula para destruir todas as formigas operárias, a rainha e a princesa (chamados de raça inferior). Z e Bala conseguem a tempo avisar todos os operários e a rainha sobre o plano de Mandíbula.

Finalmente, os soldados que estavam a favor do general voltam-se contra ele e livram os operários de serem destruídos pelas águas que invadiam o túnel. A partir daí, muda-se a vida na colônia, as “consciências” das formigas, suas escolhas e seus destinos.

4. UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O FILME

Quando Z troca de lugar com seu amigo Wifard (soldado), mudando a sua posição segundo a ordem estabelecida na colônia, os outros operários começam a questionar suas próprias posições e a possibilidade de escolha em uma outra função na colônia. Isto pode ser constatado em uma cena em que Wifard que trocou de posição

com Z dialoga com outros operários enquanto cavam no túnel. O diálogo se dá sobre a opção de escolha que os operários tinham de mudar de posição na colônia. Wifard completa o diálogo dizendo que ele próprio era soldado e também mudou de posição, tornando-se operário.

Apesar de Z ter trocado de lugar com Wifard na intenção de ver a princesa Bala essa ação gerou, entre os operários, uma reflexão sobre a possibilidade de mudar de posição na colônia. Z era operário e passou a ser soldado por acaso.

A reflexão não implica, necessariamente, na conscientização de classe, pois esta não parte do que os indivíduos da classe pensam sobre a sua condição de explorados ou mesmo sobre a possibilidade de mudança, mas refere-se ao resultado do processo de conscientização da classe, ou seja, ocorre quando o individuo rompe totalmente com a classe a qual fazia parte e constrói um novo tipo de relação social.

Continuando o diálogo entre as formigas, um operário afirma que são os operários que controlam os meios de produção. Em análise, a classe dominante possui e controla os meios de produção, no entanto, dependem da força de trabalho da classe operária para produzir a riqueza apropriada pela burguesia, de forma que sem a força de trabalho da classe proletária, a burguesia não seria a classe dominante. Nesse sentido, “os operários controlam os meios de produção”.

Quando o general Mandíbula toma conhecimento que os operários não querem mais trabalhar no túnel convoca-os e discursa que conheceu Z, mas questiona o desaparecimento do mesmo, afirmando que ele raptou a princesa. Em seu discurso faz uso do convencimento engrandecendo os operários e reforçando o sentimento de heroísmo das formigas, garantindo que o futuro da colônia seria melhor.

A partir da concepção de Establet sobre as funções da ideologia, percebemos que, ao mesmo tempo, em que se afirma a ideologia da classe dominante, também, nega-se a ideologia da classe operária, dissimulando as relações de força que explora e domina a classe proletária. Os operários desconhecem o exercício do poder de Mandíbula, pelo reconhecimento da legitimidade de seu discurso. A classe operária se sujeita à ideologia da classe dominante, disfarçando sua própria ideologia.

Quando Z e a princesa Bala descobrem os planos de Mandíbula em destruir todas as formigas operárias e a rainha, logo se empenham em avisar aos operários que estavam cavando no túnel, mas a formiga supervisora pela manutenção do trabalho das demais formigas conteve-se em apenas responder a Z que estava cumprindo ordens.

O processo de inculcação da ideologia dominante está tão presente no discurso da formiga supervisora que se faz necessário um trabalho de "desideologização" garantindo a não - perpetuação da ideologia da classe dominante.

Segundo Establet, o individuo é convidado (interpelado) a se tornar sujeito no sentido de sujeitar-se à ideologia da classe dominante, assumindo o discurso dessa classe (como ocorre com a formiga supervisora).

Na última cena do filme, quando Z e todas as formigas conseguem escapar das águas que invadiram o túnel, Z finaliza o filme com uma reflexão, reconhecendo o valor da liberdade de escolher a sua posição na colônia de formigas mudando a ordem e as relações sociais na colônia. A partir de então, as formigas estabelecem uma nova relação social não-hierárquica, reconstruída através de suas experiências passadas.

Em análise, o rompimento das formigas operárias com a classe dominante, neste momento, caracteriza-se num processo de conscientização da classe, pois, a partir daí, são construídas novas relações sociais que não as de dominação e exploração características de uma sociedade de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia seleciona certos conteúdos que reproduzem valores, práticas e interesses da cultura dominante no qual seus expectadores legitimam essa prática. Esses conteúdos variam de acordo com a sociedade a que são destinadas suas apresentações.

O desenho animado oferecido pela mídia, principalmente, ao público infantil pode ser analisado numa perspectiva de conteúdos selecionados para inculcação da ideologia e dos interesses da cultura dominante. Mesmo que a origem e o conteúdo abordado nos desenhos estejam se modificando (ora mais tecnológico, ora mais violento, ora mais imaginário) podemos analisar as cenas e a linguagem pelo viés crítico, desvendando e desnudando as imagens.

A pedagogia crítica questiona como se dá a construção do conhecimento em uma sociedade a partir dos conteúdos disseminados pela mídia, ou seja, como a mídia pode influenciar na construção do conhecimento social e, dessa forma, reproduzir valores, hábitos, práticas, legitimadas pela cultura dominante. Os conhecimentos exibidos pela mídia afirmam os interesses de sua classe dirigente e são considerados alienados, pois mascaram as relações de poder existentes entre certos grupos sociais.

O educador crítico é convidado a "desmontar" esse conhecimento alienado propagado pela mídia e construir um conhecimento crítico, emancipatório, criando

espaços discursivos dentro das salas de aula. Os estudantes devem construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências, dando um novo significado, isto é, desenvolvendo sua criticidade em relação aos textos, imagens e sons.

Com base nos estudos teóricos, especialmente, Giroux e McLaren "Por uma pedagogia crítica da representação", construímos a análise sociológica do filme "Formiguinha Z". A escolha do filme deve-se, principalmente, à sua ligação com o tema classe social e, por isso, baseamos o nosso texto nas concepções de teóricos marxistas críticos-reprodutivista, com exceção, de Giroux e McLaren pós-críticos.

O filme foi analisado numa perspectiva crítica, enfatizando a luta de classes (dominante e dominada) segundo uma visão marxista. Destacamos algumas cenas que nos permitiram desenvolver nossa criticidade a partir da re-significação das imagens com base nos estudos teóricos. Procuramos compreender quais conhecimentos o filme deseja construir em seus expectadores, de que forma se dá essa construção e para quem se dirige.

Como educadores temos a responsabilidade de formar cidadãos críticos, capazes de questionar os conteúdos exibidos pela mídia e transformar a sociedade que se encontra alienada e estigmatizada aos padrões sociais impostos por ela.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987, p. 55-107.

AntZ. Direção: Eric Darnell e Tim Jonhson. Produção: Brad Lewis Aron Warner e Patty Wooton. Intérpretes (vozes): Woody Allen; Sharon Stone; Gene Hackman; Jennifer Lopez; Danny Glover; Sylvester Stallone; Christopher Walken; Dan Akroyd; Anne Bancroft; Jane Curtin; Paul Mazursky. Roteiro: Todd Alcott, Chris Weitz e Paul Weitz. DreamWorks SKG / Pacific Data Images, 1998. 1 DVD (82 min).

BOURDIE, Pierre; PASSERON, J.C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 19-75.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura das imagens na pesquisa social**: história comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 109-122.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-147.

ESTABLET, Roger. **A escola**. In: As instituições e o discurso. Tempo Brasileiro, 1988, p. 93-125.

GIROUX, Henry A; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. Apud SILVA, Tomaz Tadeu da; BARBOSA, Antônio Flavio M. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-157.

MARX, Karl. A sagrada família. Apud LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, 2003, p. 133.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROFESSOR-TUTOR:

NOVA CONCEPÇÃO DA PRÁTICA DA TUTORIA NA EAD

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S. – UFPE – renilzeferreira@hotmail.com

RESUMO:

A modalidade de ensino a distância (EAD), nos momentos atuais, encontra-se fundamentalmente determinada pela inserção das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no processo de ensino. Tal procedimento tem fomentado novas práticas pedagógicas, ampliando as ações do tutor. O tutor deixa de ser mero orientador e passa a exercer a função de professor. Logo, o novo professor-tutor atua diretamente na metodologia de ensino, no aspecto organizacional, no acompanhamento da construção do conhecimento do aluno e no processo avaliativo, visando redirecionar o ensino. Cabe a este novo profissional a responsabilidade de exercer uma prática pedagógica de modo eficaz, propondo atividades compatíveis aos recursos disponíveis no ensino, com atividades síncrona e assíncrona, de forma cooperativa e colaborativa, mediadas pela interatividade com os alunos. O novo contexto de prática pedagógica na modalidade a distância, requer que o tutor participe de formação continuada visando ampliar seus saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares, tecnológicos e experienciais. Portanto, a EAD contemporânea visualiza o professor-tutor atuando de modo crítico no acompanhamento das evoluções culturais, vislumbrando sua formação integral e dos alunos e atuando efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

PALVRAS CHAVES: Professor-Tutor, Educação a Distância, Prática Pedagógica

PROFESSOR/TUTOR:
NOVA CONCEPÇÃO DA PRÁTICA DA TUTORIA NA EAD

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S. – UFPE – renilzeferreira@hotmail.com

Introdução

As possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), neste início do século XXI, têm fomentado e propiciado nova metodologia no ensino a distância (EAD), na qual o tutor desempenha, efetivamente, de uma prática pedagógica. A partir daí podemos observar novo paradigma ao desempenho do tutor nesta modalidade de ensino, o professo-tutor. Com esta mudança, questionamos: o que de fato mudou na atividade profissional do tutor a ponto de se perceber sua prática no contexto de prática pedagógica?

Segundo MACHADO (2006, s/p) a tutoria nasceu no século XV, no curso universitário seguindo uma abordagem religiosa de conduta e fé. No século XX, quando o ensino a distância utilizava-se apenas da correspondência, a função do tutor era de receber e responder cartas, restringindo-se a função de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos. Hoje, ver-se o tutor implicado com a construção do conhecimento do aluno.

Para ABRANCHES (2006) a postura do tutor na EAD está diferentemente reconhecida em quatro fases. Na primeira, com o curso por correspondência, o professor perdeu a centralidade de atividades em relação à sua postura no ensino presencial. Na segunda, em meados do século XX, com a ênfase ao ensino por meio do rádio e da TV, pouco se enfatizava sobre a presença do professor. As abordagens do tutor assemelhavam-se ao do professor da Grécia Antiga, àqueles que davam suporte ao ensino sem participar diretamente do processo. Na terceira fase, ampliam-se as funções do tutor, revelando-se como agente do processo de interação nas relações humanas. Na quarta fase, vivenciada atualmente, o tutor surge com ações determinadas e participa diretamente do processo educacional, na concepção atual de professor.

Diante da mesma perspectiva do professor, ALMEIDA (s/d, s/p) destaca que na EAD centrada na TV, rádio e material impresso, pouca atenção era dado ao tutor,

responsável apenas em orientar e "tirar dúvidas" dos alunos e que atualmente, assume a posição de docente, participante do processo da aprendizagem dos alunos, no qual, alunos e professores tornam-se "sujeitos ativos da aprendizagem".

Com a condição de docente, MERCADO (2006, pp. 147-147) relaciona o tutor nos dias atuais, como educador implicado com o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Neste caso, faz-se necessário que este profissional, esteja seguro no que diz respeito aos conhecimentos disciplinares a serem trabalhados com os alunos.

Ainda com relação à postura do professor no processo de ensino e aprendizagem na EAD nos remetemos a VOIGT E LEITE (2004, s/p). Estes autores caracterizam o atual tutor como "agente" e "parceiro", participante do processo ensino e aprendizagem. Agente, por atuar antes do processo de ensino, na elaboração do material a ser utilizado. E parceiro, por estar incluído no processo de construção do conhecimento do aluno e seus próprios, numa perspectiva de ação intensiva.

No mesmo sentido da parceria apontada por VOIGT E LEITE, vemos AZEVEDO (s/d, s/p) apresentar o aluno e o professor como "companheiros de comunidade de aprendizagem".

Reconhecemos a importância da nova concepção da ação do tutor na modalidade EAD contemporânea. O tutor assume o papel de professor, conectado ao processo de ensino e aprendizagem, capaz de preparar material didático, participar com responsabilidade do ensino, instigar os alunos em construírem de seus conhecimentos.

Hoje, o tutor desempenha ações de educador, envolve-se na formação dos alunos com ações concretas, integra-se ao processo de ensino e aprendizagem. Como educador, lhe é requerido uma formação específica, com habilitação adequada ao ensino planejado, inclusive para explorar as potencialidades das TICs, disponíveis no processo educativo.

Como pesquisadora do CNPq no curso de Mestrado da UFPE, analisamos oito monografias de conclusão de curso com foco em práticas de tutoria. Estas foram requisitos de conclusão do Curso de Pós-graduação "*Lato Sensu"* em Tutoria para as Licenciaturas Diversas a Distância. Criado pelo Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a UNIREDE Nordeste Oriental e, oferecido pela CE-UFPE de maio/2005 a dezembro/2006.

Das monografias analisadas, para o presente trabalho, consideramos neste trabalho as que dissertaram sobre o tutor, sobre as quais, investigamos o perfil do tutor, visualizados e apresentados pelos alunos formados para atuarem como tutores.

Ao considerar as novas formatações dos cursos em EAD contemporânea, com ênfase nas TICs, descreveremos os requisitos apontados ao tutor, considerados atualmente como fundamentais ao exercício da tutoria.

O Professor-Tutor como Educador na EAD

O formato da EAD contemporânea tem sido grandemente alterado diante das possibilidades oferecidas pelas TICs, as quais propiciam maior interação entre tutor-aluno-conhecimento. Nesta conjuntura, a tutoria tem sido reconfigurada. Sobre esta reconfiguração questionamos o papel do tutor diante do novo perfil da EAD contemporânea.

Na EAD contemporânea, se requer do tutor mais do que assessoramento, tirar dúvidas e orientar o aluno. O tutor assume o papel de professor no processo de ensino e aprendizagem, propicia aos alunos oportunidades de trabalhos individuais e/ou em grupos, interage diretamente com o aluno.

Não se pode esquecer que EAD é uma modalidade de ensino. Desta forma parece lógico o tutor atuar com ações de professor, no processo educativo.

Com a inserção das TICs no ensino a distância, a postura do professor segundo ALMEIDA (s/d) define-se pela flexibilidade, dinamismo, trabalho em equipe e autonomia. O acesso a “chats” de modo síncrono (em tempo real) e aos “fóruns de discussão” de forma assíncrona (em tempo não real) são potencialidades que permitem ao professor-tutor atuar de forma intensiva na construção do conhecimento do aluno. Assim, pode instigá-lo a pensar, provocá-lo a expor suas dúvidas e, levá-lo a repensar e reconstruir posicionamentos. Portanto, é fundamental que haja interação e interatividade entre o professor e aluno, visando um trabalho mais intensivo.

Para SILVA (2006) a interação abrange incorporar o diálogo no sentido das técnicas e linguagens (p.35) e a interatividade representa a capacidade de modificar o conteúdo (p.38). Logo, a interação entre professor e aluno se caracteriza como elemento importante para que haja interatividade na construção de seus conhecimentos.

Na interação destacamos o aspecto comunicacional, consideramos que a maior parte da comunicação entre professor-aluno se efetua de forma on-line. Segundo VYGOTSKY a relação de comunicação conduz a transformação de estruturas pessoais, as quais são interiorizadas passando fazer parte do indivíduo (apud, CUBERO E LUQUE, 2004, p.143), conduzindo às novas construções psicológicas, novos conhecimentos.

No processo interativo, o papel do professor pode ser contemplado nos aspectos de "o toque humano, a capacidade de estimular e motivar o aluno, manter o seu interesse, dar apoio e encorajá-lo no processo de aprendizagem" (RODRIGUES 1998, p.28). Portanto, o professor ao conduzir o aluno ao diálogo e às trocas de experiências em culturas distintas, alarga os espaços das redes das relações humanas, favorece o crescimento daqueles que delas compartilham e oportuniza a construção do conhecimento.

Quanto ao papel do professor-tutor na EAD contemporânea, alguns autores consideram sua atuação em ações na organização e no processo do ensino. Para JOBIM (2006, p. 98) há a necessidade de o professor conhecer a estrutura da disciplina e planejar a aprendizagem. Já OLIVEIRA (2006, pp. 181), aprofunda tal aspecto, ao defender a importância de o professor divulgar no portal do curso os planos de aula e de ensino, a bibliografia de livros e o registro dos documentos das aulas, em sites. Com tais propostas, poderemos indagar: até que ponto os tutores atuais atuam em conformidade com a concepção atual da tutoria?

Segundo ALMEIDA (s/d), a atuação do tutor como professor está diretamente relacionada ao perfil do curso. Isto é, se o curso possui visão de ensino transmissivo ou instrucional, a postura do tutor se configura na de instrutor. Se a visão do curso for de processo de construção do conhecimento, o tutor age na perspectiva da atuação intensiva do tutor no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, nem todos os cursos possuem a postura do tutor interagindo na construção do conhecimento do aluno, muitos estão se detém em instruir. Identificamos o que ALMEIDA citou ao analisarmos formatos de cursos a distância, na disciplina "Tecnologia da Informação na Aprendizagem de Conceitos Científicos" (2007), quando, constatamos a existência de tutores instrutores em diversos cursos com ensino tradicional, no Brasil.

Conforme MERCADO (2006, p. 143) o tutor amplia suas ações na "orientação acadêmica, no acompanhamento pedagógico e na avaliação da aprendizagem dos alunos". Para OLIVEIRA (2006, pp. 183-185) o tutor pode criar situações e estratégias de ensino e propõe a "pedagogia de projetos". JOBIM (2006, pp. 93, 95) ressalta ações do tutor em propor um ambiente democrático, oportunizando a "metacognição". Para JOBIM torna-se importante valorizar as idéias prévias do aluno, colaborar para que o aluno concretize aprendizagens significativas, e, sugere atividades colaborativas, distribuição de alunos por equipes, divisão do trabalho por etapas, discussões no grupo e entre os grupos.

Considerando as atividades colaborativas, JAEGER E ACCORSSI (2007, s/p) ao citar a educação a distância da PUCRS, salientam o espaço colaborativo como necessário à autonomia do tutor no processo de aprendizagem. E, MERCADO (2006, p. 151) argumenta que a forma colaborativa estabelece a função da autonomia.

Assim, espera-se do tutor, cada vez mais, saberes do professor envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Conforme MERCADO (2006, p.147) o tutor deve "repensar a sua prática, direcionada para o aprender a aprender".

A postura do antigo tutor detinha-se em agir de forma pré-determinada. Hoje, concebe-se como professor reflexivo, que analisa os conhecimentos a serem propostos aos alunos, que considera a forma que desenvolverá sua prática e os instrumentos a serem utilizados.

O tutor inserido no processo de ensino de EAD contemporânea pode conduzir o processo de ensino a novos significados para si e para o aluno. Portanto, ao escolher os instrumentos disponíveis, deve procurar saber como usa-lo e para que usa-lo. Enfim, refletir, sobre sua prática, não de forma contemplativa, mas propondo modificação necessária.

A postura que se requer ao tutor, na EAD contemporânea, valoriza os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Logo, tutor, atualmente, age com os saberes do professor. Como identificar, de forma prática, tais saberes nas ações do tutor na EAD contemporânea?

Os saberes curriculares, podem ser vistos ao definir os objetivos das unidades de ensino, ao escolher as atividades e os materiais para o processo educacional. Os disciplinares, ao articular e integrar conteúdos de diferentes disciplinas.

Os saberes pedagógicos e experienciais, quando o tutor direciona o ensino em atividades que instigam os alunos a reflexão, propiciando-lhes suporte necessário para conduzi-los à autonomia; ao propor atividades cooperativas e colaborativas para que troquem informações e dialoguem; sejam analíticos e críticos na construção de seus conhecimentos.

Concebemos as ações do tutor no processo de ensino na EAD contemporânea com desafiantes, de tomadas de posição, de compromisso com a educação de qualidade. Neste sentido, concordamos com ABRANCHES (2006) ao apontar a nomenclatura de professor-tutor na EAD. Com tal postura exigida atualmente, o tutor deve apropriar-se das novas formas do saber-fazer nesta modalidade de ensino. O que lhe requer que tenha formação continuada implicada na reflexão da prática pedagógica, concebendo o tutor na função de educador.

O Professor-Tutor em formação continuada

A atuação do professor-tutor não deve se limitar ao conhecimento de décadas passadas, do ano anterior, do mês antecedente, do dia de ontem. Com as possibilidades de informação e comunicação através das TICs, em tempo real, requer-se do professor uma postura de atualização constante e profunda, uma vez que o conhecimento se processa numa enorme velocidade, na conjuntura social contemporânea.

O tutor nos dias atuais deve assumir a postura de conhecedor das novas concepções de ensino e, numa visão crítica e analítica ampliar seu fazer didático e metodológico, considerando seu compromisso social.

A formação continuada para o tutor não se refere, apenas, aos saberes pedagógicos, profissionais, curriculares ou disciplinares. Outro saber que se apresenta como desafio ao educador nos dias atuais, o conhecimento das tecnologias e suas potencialidades.

O tutor no saber específico das potencialidades tecnológicas, VOIGT E LEITE (2004, s/p) apresentam como o "tecnólogo educacional", que explora adequadamente as TICs. Estas, devem está relacionadas no planejamento de ensino, utilizando-as de modo adequado e articuladas ao conteúdo programático.

No entanto, nem todos os professores se empenham em habilitar-se ao uso tecnológico. É o que apontam CAVALCANTE E ABRANCHES (2006, pp.15-16), ao

salientarem as dificuldades de se formar um quadro de professores para atuar no curso a distância: “falta de familiaridade com uma dada tecnologia adotada pelo curso”; “desconhecimento da linguagem a ser utilizada com os alunos a distância, tanto nas interações on-line como na produção do material didático”; “não integração de metodologias e dinâmicas em uma plataforma virtual”; “desconhecimento das motivações que levam o aluno a estudar em tal modalidade”.

Acreditamos que a realidade constatada por CAVALCANTE E ABRANCHES, não se limita a UFPE. Logo, torna-se necessário que os professores mudam suas posturas no que se refere ao domínio dos saberes tecnológicos. Principalmente, considerando que, inclusive, no curso de pós-graduação presencial já é permitido utilizar 20% das horas-aulas com atividades a distância (Portaria 4.059, BRASIL, 2004).

No âmbito da EAD, RODRIGUES (1998, p.29) reconhece que a principal característica dos saberes sociais são as diversidades culturais, que devido à nova inserção das TICs são transmitidos e trocados com maior intensidade. Portanto, nos dias hodiernos, a formação tecnológica apresenta-se como um dos saberes caracterizados como culturais, necessários ao professor.

Portanto, constatamos a existência de inúmeros cursos de EAD contemporânea, que tem como objetivo preparar professores para atuar como tutor, tais como: “Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tutoria para as Licenciaturas Diversas a Distância”, da UFPE; “Tutoria Online”, SENAC, etc.

O conhecimento das tecnologias, para o tutor contemporâneo, não se restringe em saber manusear apenas, mas, reconhecer suas potencialidades para explorar suas potencialidades de forma adequada no processo de ensino. Poderemos exemplificar com as TICs ao propor o uso da internet para pesquisa, ao participar de uma teleconferência, ao sugerir que se assista um vídeo ou programa de TV. Disponibilizados os conteúdos, discutir com os alunos sobre os mesmos através do e-mail, chats ou bate-papo. Não significa inovar, mas especializar-se para que, de modo consciente, atue com competência, exercendo eficazmente a função de educador, considerando seu compromisso ético e moral com a qualidade do ensino.

Reconhecendo que as TICs permitem maior contato entre professor-aluno e aluno-informação-professor. Logo, pode-se lançar mão das mesmas para “expressar idéias, dialogar, interagir com informações, recursos e pessoas, produzir conhecimento”,

propor “novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar” (ALMEIDA, s/d, s/p) e, “apontar caminhos, provocar reflexões, organizar o trabalho, suscitar outras abordagens do aluno” (ABRANCHES, 2006).

Não se pode perder de vista que as TICs vêm possibilitando novas metodologias de ensino e novas posturas do tutor e do aluno no ensino a distância.

As mudanças de postura do professor na modalidade a distância, se efetivam de forma paradigmática, sendo algo profundo e complexo, que não se caracteriza apenas em saber como usar, mas ter consciência do porquê e para que usá-las.

Requer, pois, que o professo-tutor reflita sobre sua prática pedagógica, diante dos novos desafios, das novas linguagens, das novas formas de abordagens, com atitudes diversificadas, visando às exigências sociais demandadas para construção do seu conhecimento dos alunos. Neste contexto educacional muda-se inclusive a forma avaliativa, a qual se insere como ferramenta de conduzir o ensino.

O Professor-Tutor: avaliador da aprendizagem para ampliação do ensino

Todo processo de ensino requer ser avaliado, visando tomada de decisões para novos rumos do ensino (LUCKESI, 1996, p. 42).

Na modalidade a distância, a avaliação não se isenta de tal processo. Insere-se na possibilidade de o professor ampliar, aprofundar e direcionar o processo de ensino.

Legalmente, a forma de se avaliar no curso a distância, representa-se como critério ao credenciamento, como vemos no Art. 3° da Portaria n° 301, de 7 de Abril de 1998, VIII “descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término”.

Também de modo legal, a Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, aponta que o exame final deve ser presencial, como vemos: “Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para a integralização de cursos superiores serão sempre presenciais”.

Nestes artigos não estão descritos a forma da avaliação processual, logo, cada curso tende a definir suas formas e critérios avaliativos, durante o processo de ensino. Portanto, gestores e professores devem pensar sobre os mesmos, a fim de estabelecer formas avaliativas, visando oferecer um trabalho educacional de qualidade.

As TICs apontam potencialidades diversas, que podem ser utilizadas ao processo avaliativo. Assim, a avaliação da aprendizagem na modalidade EAD, torna-se mais complexa que no ensino presencial.

Toda avaliação exige definir como e o que avaliar. Na modalidade EAD não é diferente. O professor precisa determinar, diante dos instrumentos tecnológicos, as maneiras como ocorrerão a avaliação e os critérios avaliativos baseados nos objetivos de ensino (ROMANOWISK e WACHWICZ 2004, p. 123). GITIRANA (2005, p. 9 a) também enfatiza ser fundamental a definição dos critérios avaliativos. Vemos portanto, como no ensino presencial, é importante que o aluno saiba como será avaliado e o que será avaliado.

A avaliação pode ser de forma diagnóstica (LUCKESI, 1998) e formativa (ROMANOWISK; WACHWICZ, 2004).

A forma avaliativas diagnóstica oportuniza verificar o que foi construído diante dos critérios definidos ao ensino. Nesta a verificação, os "erros" e "acertos" revelam a construção do conhecimento do aluno, os quais devem ser considerados, como "ausência ou presença de habilidades e/ou pré-requisitos" (GITIRANA 2005, p. 7).

Quanto a perspectiva da avaliação no princípio formativo, a verificação da aprendizagem do aluno permite reorientar, redefinir e proporcionar novas ações, diante da flexibilidade do planejamento, visando à aprendizagem do aluno.

O processo de avaliação formativa contempla a ação do professor-tutor no acompanhamento do aluno, de modo constante no processo de ensino aprendizagem, com olhar crítico sobre abordagens do aluno. Em tal concepção ALMEIDA (s/d) e GITIRANA (2005, p. 11) caracterizam a avaliação contínua. Isto é, avaliando sempre, visando diagnosticar a aprendizagem pra replanejá-la.

Ao abordar o planejamento avaliativo, GITIRANA (2005, p. 9 a) chama a atenção para que se reflita sobre o que se espera dos alunos e das ações do processo ensino e aprendizagem, alertando sobre a necessidade de se ter "critérios claros", permitindo que os próprios alunos façam sua auto-avaliação, a qual aponta como fundamental no processo de EAD.

Com tantas ferramentas tecnológicas, quais podem ser utilizadas no processo avaliativo? E como avaliar?

Para avaliar a distância podemos lançar mão de comunidades virtuais, do bate-papo, no chat, através de e-mail, de fórum de discussão, num mural. OLIVEIRA (2006, p.185) destaca, ainda, a exposição de galeria de arte, up lood de arquivo.

Segundo ALMEIDA (s/d) a avaliação na EAD pode ser realizada individualmente ou em grupo. Evidentemente o professor terá inúmeras possibilidades para definir a forma avaliativa, podendo lançar mão de: a elaboração de projeto, preparação de trabalhos, relatório de pesquisa, debates, construção de texto coletivo, reelaboração de texto individual, etc.

Mas, como selecionar os instrumentos e formas avaliativas? Cabe ao professor analisar criticamente as possibilidades tecnológicas, procurando identificar os instrumentos a serem mais adequados na avaliação, diante dos seus objetivos de ensino. No entanto, não se deve escolher conforme modismo, mas o que convergir para melhor verificação da aprendizagem. Assim, o professor-tutor deve refletir as possibilidades e potencialidades tecnológicas e ampliar os procedimentos avaliativos.

Reconhecemos a avaliação como possibilidade do professor-tutor acompanhar o aluno e diante das potencialidades das TICs, verificar a aprendizagem diante do objetivos do ensino, em atividades síncronas ou assíncronas, de modo individual ou em grupo, visando novos encaminhamentos para uma aprendizagem mais efetiva nesta modalidade de ensino.

Resultados Encontrados

Considerando as monografias analisadas sobre a tutoria, suas abordagens contemplaram as temáticas: as competências do tutor, a prática da tutoria, a mediação do tutor, a importância do tutor, a atuação da tutoria, profissionalização e a formação do tutor, função da tutoria e mediação entre tutor e aluno.

As monografias foram unânimes em apontar o tutor num novo paradigma nas ações de professor, educador e/ou docente, promotor da aprendizagem, como elemento importante no processo de aprendizagem, caracterizado como o "cerne para um bom resultado do ensino-aprendizagem"[1].

A perspectiva apontada por VOIGT E LEITE (2004, s/p) aponta o tutor como professor agente, como: "formador, realizador de cursos, pesquisador [...]

[1] Monografia (47, p.24)

coordenador”[2], “orientador acadêmico, administrador, formador e facilitador na construção do conhecimento”[3].

Portanto, o tutor não se estabeleceu como um mero executor das ações dos outros, alheio à parte organizacional do ensino. Mas, inserido e integrado ao processo educacional, atua com os saberes curriculares no sentido de “organizar o processo de ensino”[4]; criar “metodologia diferente do ensino presencial”[5], “preparar o plano de aula, currículo, programas e materiais para o ensino”[6].

As ações do tutor como parceiro, no processo ensino e aprendizagem, também foi ressaltada, ao considerar que o tutor “trabalha o conteúdo”[7], “age de modo sistemático”[8], “busca conduzir o aluno à atitudes de autonomia”[9], “mantém encontros presenciais com os alunos”[10] e “procura solucionar problemas”[11].

Ver-se, a interação e interatividade no processo da construção do conhecimento do aluno, como considerou SILVA (2006), ao serem destacadas as abordagens de “uma prática comunicacional”[12], “prática pedagógica dialógica”[13], que promove “debates e estímulo à curiosidade”[14], “viabiliza atividades individuais e/ou grupais, ações cooperativas”[15], “atividades com aspecto interativo”[16], propondo-se a “compreender o aluno”[17].

O professor-tutor é visto como capaz de direcionar o processo de ensino, de planejar sua metodologia, inserir-se como participante na elaboração e organização das atividades a serem desenvolvidas com os alunos e na avaliação dos mesmos, visando “direcionar a prática e a construção do conhecimento do aluno”[18], numa “postura

---

[2] Mon. - (7, p.22)
[3] Mon. - (31, p.35)
[4] Mon. - (7, p.19); (13, p.31); (14, p.12); (35, p.13); (46, p.21)
[5] Mon. - (22, p.21)
[6] Mon. - (35, p.13)
[7] Mon. - (31, p.8)
[8] Mon. - (7, p.19)
[9] Mon. - (7, p.12); (13, p.20); (31, pp.36, 43); (35, pp.24); (46, pp.12, 22); (47, pp.14, 16, 17)
[10] Mon. - (13, p.24); (46, p.23, 27)
[11] Mon. - (13, p.21)
[12] Mon. - (14, p.7); (22, pp.16, 23); (46, pp. 19; 22); (47, pp.15, 24)
[13] Mon. - (7, p.18); (47, p.24)
[14] Mon. - (14, p.15)
[15] Mon. - (31, p.34, 41); (35, p;24); (46, p.27); (47, p.17)
[16] Mon. - (7: 18); (14, p.7,811); (22, p. 30); (31, pp. 13, 22-23); (46, pp. 21, 33); (47, pp.16, 25)
[17] Mon. - (13, p.22)
[18] Mon. - (7, p.21); (14, p.16); (31, p.36); (46, p.21),

reflexiva”[19], analítica através da “ação-reflexão-ação”[20]. Tais aspectos revelam a atuação do professor-tutor como sujeitos ativos, conforme abordou ALMEIDA (s/d, s/p).

As monografias contemplaram a execução deste novo perfil de tutor respaldo nas leis que regem a EAD, destacando a necessidade da formação acadêmica complementar, ao apontarem: “A formação acadêmica do tutor vem ganhando destaque no cenário nacional, nunca se discutiu tanto a formação como nesta década […] incentivo do governo federal com a política de incentivo à formação na modalidade à distância”[21] e “[...] investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar os indicadores de qualidade [...] o tutor precisa de uma formação especializada”[22].

Pode-se constatar a preocupação com a formação do novo profissional nas competências fomentadas no âmbito social requerendo atualização, como temos: “[...] uma formação adequada aos problemas sociais próprios do século XXI [...] de modo reflexivo”[23], apontando a necessidade do tutor “atualizar-se”[24], diante “das TICs”[25]. E, considerando um processo contínuo “pensar a formação de tutores-professores significa pensá-la como um processo contínuo com interação com outros [...] auto-formação e um processo coletivo de troca de experiências e práticas”[26].

Portanto, o uso adequado das TICs para que seu desempenho seja eficaz, fora visto nos aspectos: “O tutor deve ter competências mais complexas, [...]produzido por meios eletrônicos”[27]; “Com uma metodologia adequada e o uso da tecnologia à disposição, como a Internet”[28]; “[...]interação por meio das tecnologias”[29]; “[...] uso da Internet para as tarefas de pesquisa”[30]; “[...] orientar, recepcionar, dirigir, dando uma atenção por vários meios, como o telefone, correspondências de correios, e-mails, blogs, skyps, vídeo conferências”[31]. Constatamos a importância de habilitar-se quanto ao

[19] Mon. - (7, p.23)
[20] Mon. - (13, p.31).
[21] Mon. - (7, p. 7);
[22] Mon. - (22, p. 22)
[23] Mon. - (35, p. 9)
[24] Mon. - (7, pp.9, 27), (13, p.21)
[25] Mon. - (14, p.10), (22 pp.16, 22), (35, pp.13, 24)
[26] Mon. - (7. p.9)
[27] Mon. - (7, p.12)
[28] Mon. - (13, p.15)
[29] Mon. - (22, p. 16,)
[30] Mon. - (35, p. 22)
[31] Mon. - (46, p. 22)

conhecimento dos recursos tecnológicos, a fim de pode lançar mão dos mesmos de modo apropriado.

Nova abordagem ao trabalho do tutor no processo de trabalho, fora salientada no sentido da atuação em grupo na "forma colegiada"[32]. Para tal abordagem não tivemos respaldo teórico, mas a monografia refere-se que tal prática envolve um conjunto de tutores e alunos conectados entre si, atuando por e-mail e em comunidades criadas no ambiente on-line.

Destacamos ainda outros aspectos. As monografias 7 e 47 criticaram a formação específica do professor, quanto ao critério de escolha para ser aluno de tutoria. E, a 46 considerou a questão salarial do tutor.

As críticas das monografias 7 e 47 consideram o curso que fizeram. Pois, o curso requeria a formação nas licenciaturas biologia, química, física ou matemática, como critério específico para participar do mesmo. E as críticas apontadas pelas monografias 7 (p.11) e 47 (p.16) consideram as exigências em formação específica mas, apontam para atuação no sentido integral do conhecimento.

A monografia 46, teceu críticas, considerando a remuneração do tutor as novas exigências ao tutor. Salientou a formação específica, e considerou o valor da remuneração estabelecida para o tutor: "a remuneração do trabalho de tutoria em Macau varia de R$ 200,00 a R$ 500,00" (p. 21).

Apesar das monografias apresentem considerações claras quanto a nova postura do tutor, no entanto, algumas mostraram-se abordagens ambíguas. Poderíamos exemplificar com as monografias: 46, esta apresentou o novo paradigma do professor em novas responsabilidades no sentido da superação de concepções antigas, no entanto considerou o tutor isento do ensino, ou seja, "ele tem simplesmente a função de orientar, cuidar, zelar, atender" (p.21); a 22, salientou novas ações do tutor no processo avaliativo do aluno de forma constante, mas, apresentou a posição de mediador entre professor e estudante, na postura de tutor instrutor.

É importante enfatizar, ainda, que a monografia 35 dissertou de maneira superficial. Suas abordagens consideram ao papel do professor de modo amplo, podendo ser contemplado como professor do ensino presencial. No entanto, as demais

[32] Mon. - (47, p. 17)

monografias, teceram considerações profundas em suas abordagens, contemplando a nova concepção do tutor na EAD contemporânea.

Portanto, de modo geral foram contempladas mudanças paradigmáticas na prática pedagógica do tutor. Situando o tutor como professor responsável no processo ensino e aprendizagem e educador consciente na formação integral do aluno.

Considerações Finais

Ao analisarmos as monografias de conclusão de curso do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tutoria para as Licenciaturas Diversas a Distância, direcionado à formação de tutor, dissertadas sobre prática da tutoria, constatamos discussões sobre um tutor plenamente inserido no contexto de prática pedagógica.

O tutor, reconhecido como um profissional ativo, não mais estático em relação à construção do conhecimento do aluno. Hoje, o tutor assume o papel de professor que interage com o aluno e com o conhecimento, capaz de direcionar o processo de ensino e aprendizagem na EAD contemporânea.

A nova visão do professor-tutor se insere num estágio de mudança paradigmática. Suas práticas pedagógicas o conduzem ao patamar de coadjuvante na construção do conhecimento do aluno.

As análises nos impulsionam a vislumbrar novas pesquisas, no sentido de investigar como tem sido as práticas pedagógicas dos alunos que concluíram o curso de tutoria e que dissertaram em suas monografias sobre a prática pedagógica do tutor.

Referências Bibliográficas

ABRANCHES, Sérgio Paulino. *O papel do professor na EAD*. Recife, SENAC 24 nov. 2006. Registro de palestra realizada no salão nobre do SENAC, em homenagem ao Dia nacional da EAD e 60 anos do SENAC. Informação Oral. 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line *Revista PUC Viva N° 24*. s/d. Disponível em: <www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm - 39k> Acesso em: 20 ago. 2007.

AZEVEDO, Wilson. *EAD - Novo Professor e Novo Aluno.* Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/novprof_novaluno.html> Acesso em: 24 Mai. 2007.

BRASIL. Portaria 2.253/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 out. 2001, Seção 1

BRASIL. Portaria 301/2006. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 abr. de 1998.

CAVALCANTE, Patrícia Smith; ABRANCHES, Sérgio Paulino. *Uma Nova Geração de Educação a Distância (EAD)?* Pernambuco: UFPE. Mimeografado p.1-20. 2006.

CUBERO, R; LUQUE, A. Desarrollo, educación y educacíon escolar: la teoria sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, in COLL, C., Palácios, J. & MARCHESI, *A. Desarrolo Psicológico y Educacion*. Madri: Alianza, 2004.

GITIRANA, Verônica. *Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem.* Pernambuco 2005. CD do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Tutoria para as Licenciaturas Diversas a Distância da UFPE da disciplina: Avaliação em Educação a Distância. 2005.

JAEGER, Fernanda Pires Jaeger; ACCORSSI, Aline. Tutoria em Educação a Distância 26 de maio de 2007. *Associação Brasileira de Educação a Distância*. Disponível em: < http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=119&sid=121> Acesso em: 26 de Mai. 2007.

JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: MERCADO. Luís Paulo Leopoldo. *Experiências com Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação.* Maceió: EDUFAL, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez, 1996.

MEC. Portaria Nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004. O Ministro de Estado da Educação Disponível em: www.cmconsultoria.com/legislacao/portarias/2004/por_2004_4059_MEC.pdf Acesso em: 30de Mai. de 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org). Tutoria no Curso da TV na Escola e os desafios de hoje. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Experiências com Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação.* Maceió: EDUFAL, 2006.

OLIVEIRA, Nara Pollyanne de Araújo Ramalho. Uso de Ferramentas na Docência de Ensino Superior. JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: MERCADO. Luís Paulo Leopoldo. *Experiências com Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação.* Maceió: EDUFAL, 2006.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. *Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância*: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de Mestrado Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/roser/index.htm.> Acesso em: 18 jan. 2007.

ROMANOWISK, Joana Paulin; WACHWICZ, Lílian, Anna. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Que Resistências Manifestam os Professores e os Alunos. In. ANASTASIOU, Léa, das Graças Canargos; ALVES, Leonir Passate (Orgs). *Processos de Ensinagem na Universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula.* Joinvile. SC: Univille, 2004.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa.* 4ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VOIGT Patrícia da Cunha Garcia; LEITE, Profª Drª Lígia Silva. *Investigando o Papel do Professor em Cursos de Educação a Distância* Abr./2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm>. Acesso em: 26 Mai. 2007.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À CRISE DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS.

FIGUEIREDO, Silene Brandão – UFS – sibrafi@bol.com.br

Introdução

Pensar a educação implica refletir sobre a crise de paradigmas ao longo do tempo. Pois o mundo defronta-se com uma série de transformações econômicas, políticas e culturais, que afetam todas as áreas do conhecimento, bem como a própria educação. Tendo em vista, que as transformações que vêm acontecendo no mundo, se devem ao que se pode chamar de momento pós-moderno, afetando o comportamento dos homens e da nação.

Do ponto de vista da pós-modernidade, a tecnologia e a ciência são elementos valiosos para uma nova sociedade, tornando-se efetivamente, instrumentos ou meio para o desenvolvimento social. Visto que, isso gera uma crise estrutural do capitalismo, provocando uma nova base de produção e reprodução social, modificando as relações de trabalho.

Porém, é sabido, que essa crise no mundo se estende a todas as dimensões, atingindo também a educação de forma acentuada.Os padrões de educação na perspectiva taylorista e fordista, ou na divisão de trabalho manual e intelectual, já algum tempo vem sendo questionada. Sendo este modelo de produção de trabalho, o resultado da influência do método cartesiano do século XIX. Fazendo-se perceber ainda, que é da própria ciência que surge tal crise de paradigmas.

Ainda assim, a respeito da ciência e da tecnologia, Santos acrescenta:

> [...] No domínio da organização do trabalho científico, a industrialização da ciência produziu dois efeitos principais. Por um lado, a comunidade cientifica estratificou-se, as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais e a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação. Por outro lado, a investigação capital-intensiva tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termo de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos. (SANTOS, 2002, p, 35)

Nesse sentido, para o entendimento da crise de paradigmas, faz-se necessário entender o conceito de paradigma. Para Weil (1991), paradigma significa modelo ou padrão. Porém Marcondes (1996) considera que do ponto de vista filosófico, paradigma pode ser entendido, de acordo com "a visão platônica, que se refere a um modelo que parte do plano da Formas ou Idéias; ou ainda, paradigma pode ser entendido numa acepção contemporânea, a partir da obra Estrutura das Revoluções Científicas, de Thomas Kuhn (1962)". Assim, para Kuhn (1996), paradigma representa a "constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica". Nessa perspectiva, paradigma é aquilo que passa ser aceita pela comunidade científica, transformando-se em um modelo de pensar o homem no mundo.

Então, a partir da concepção de paradigma apresentada, compreende-se que a crise de paradigmas vem a ser uma mudança conceitual, ou mudança de visão de mundo. Entendendo-se ainda, que o surgimento de um novo paradigma não anula o anterior, mas evidencia a superação deste, ao que diz respeito às novas exigências, ou esgotamento dos modelos predominantes anteriormente.

Este estudo tem como objetivo discutir a questão da crise dos paradigmas e os desafios da educação, na passagem do tempo, levando-se em conta a abordagem da formação de professores na modalidade da Educação à Distância, sendo esta, analisada como uma contribuição para a ruptura de um paradigma tradicional de ensino.

A Crise dos Paradigmas na Educação

Um dos paradigmas da educação que vem sendo questionado já algum tempo, em função das novas reformas educacionais no Brasil, é o paradigma de ensino tradicional e conservador, que tem como herança as práticas de ensino adotadas pelos jesuítas. Onde sempre teve como função preparar intelectual e moralmente os alunos. A relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo, onde o professor apresenta o conteúdo para os alunos por meio de uma prática vertical de transmissão de forma pronta e acabada. Visto que a escola, nesta visão, tem como compromisso social à reprodução de uma cultura, tomada ainda como o único lugar que se tem acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, analisando alguns princípios da Pedagogia Tradicional, pode-se destacar: o professor ensina e sabe tudo, enquanto o aluno só escuta e não sabe nada; só o professor pensa e fala, enquanto o aluno não tem direito à reflexão e ao questionamento; o professor estabelece a disciplina e escolhe os conteúdos, enquanto o aluno obedece à ordem e deve se adaptar aos conteúdos impostos; e ainda o professor é o sujeito do processo, enquanto o aluno é simples objeto.

Valendo-se desses princípios, observa-se nos dias atuais, que a Pedagogia Tradicional, ainda estar impregnada em muitos professores, por se tornar, de acordo com concepção de muitos destes professores, uma prática mais segura e confortável para os mesmos. Assim, Behrens (2005, p. 44) acredita que, “o paradigma tradicional não foi ultrapassado em muitas instituições escolares e nas últimas décadas o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham atender as expectativas dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha a sua porta e começa a dar aula”.

Vindo de encontro a este paradigma tradicional, surgiu no Brasil, o movimento da Escola Nova, no início do século XX, sendo inspirado pelas idéias do norte-americano John Dewey. Apresenta-se como um movimento que busca alicerçarem-se nos fundamentos da psicologia e biologia, tendo a criança como o centro de interesse no processo educacional, dando ênfase ao ensino ativo. Educadores brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, e além de outros, considerados os pioneiros da educação da Escola Nova, fizeram diversas reformas no ensino da educação brasileira, que vieram contribuir com a crise do paradigma tradicional.

Então, o ensino numa abordagem escolanovista, comunga com novos princípios para uma aprendizagem mais democrática dos alunos, revolucionando os métodos de ensino, tais como: o ensino é centrado no sujeito, levando em consideração os interesses dos alunos, é valorizada a individualidade do aluno e sua realização pessoal, o professor passa de transmissor a mediador da aprendizagem, a relação professor-aluno é democrática de forma acolhedora e orientadora, além de que a organização e planejamento das atividades é dado em conjunto com os alunos. Para isso, a escola deve ser um ambiente favorável à aprendizagem e que deva apresentar diversos espaços educativos, como bibliotecas e laboratórios para a realização das diversas atividades.

Cabe ressaltar, que a proposta da Escola Nova foi bastante interessante para os educadores, porém os seus pressupostos a partir das escolas experimentais, ficou a cargo ao atendimento da elite. Pois houve uma grande dificuldade na disseminação e implementação de escolas bem equipadas com laboratórios, bem como a formação de professores para essa nova tendência educacional.

Daí, por volta dos anos de 1960, surge a abordagem tecnicista, fundamentada no positivismo, inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade. Fundamentada no contexto do regime militar, essa abordagem deixa sua marca mais nos aspectos formais da organização escolar e menos em termos de concepção de ensino.(PIMENTA, 2000). Pois o elemento principal da abordagem tecnicista, ao contrário das duas anteriores, que dão ênfase ao professor e ao aluno respectivamente, é a organização racional dos meios de produção do processo educacional.

A prática educativa dentro deste paradigma tecnicista, recai na técnica pela técnica, dando ênfase aos manuais para o treinamento de alunos, como forma de modelar o comportamento humano, para adquirir habilidades e atitudes que venham se adequar ao modelo capitalista de sociedade.

Na verdade, este paradigma de educação procurou transferir para a escola a forma de funcionamento da fábrica, como já foi visto anteriormente, favorecendo a divisão de trabalho manual e trabalho intelectual. Da mesma forma, o professor trabalha numa perspectiva em que reforça a reprodução, a fragmentação do conhecimento e a dicotomização da teoria e a prática.

A tendência tecnicista também estar respaldada em alguns princípios básicos, como informa Behrens (2005), que o aluno apresenta-se como um expectador frente à realidade objetiva, onde decorre das modificações dos comportamentos observáveis e mensuráveis.O estímulo e o reforço são componentes indispensáveis para o aluno aprender, exigindo-se destes, respostas prontas e corretas. Ainda, o professor propõe cópias, exercícios mecânicos e premiações pela retenção do conhecimento.

Como se pode observar, o tecnicismo apresenta características semelhantes ao ensino tradicional, principalmente quando se referem ao tipo de cidadão a que se propõem formar. Com isso, temos como resultados de formação, alunos condicionados, acríticos, passivos, obedientes e ingênuos.Características estas, que já não se adequam mais a nova forma de

sociedade, pois é sabido, que além da competência técnica, devem-se buscar novas formas de conhecimentos e posturas.

A partir dessa necessidade, um conjunto de educadores caracterizados como Progressistas, a exemplo de Paulo Freire, ensejou novas abordagens educacionais, tendo como ponto de encontro entre os educadores à visão da totalidade e a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

A concepção de educação freiriana se fundamenta na dialética da realidade, na ação do homem como ser - histórico e consciente crítico, numa educação para a participação e libertação. Ou seja, uma concepção de educação objetivando a ruptura de uma tradição colonial e escravista de uma sociedade vítima do autoritarismo e do paternalismo. E ainda, conforme as análises de Paiva (1983) sobre as concepções de Freire, o assistencialismo, bem como o paternalismo e o autoritarismo impedem o desenvolvimento de um país voltado para o bem coletivo e o interesse público, no intuito de manter a consciência ingênua e manipulação do povo.

Assim, Paulo Freire defende uma pedagogia, onde a ação do professor deve refletir a sua própria identidade e vocação na busca de se afirmar enquanto sujeito da história. E ao mesmo tempo, ter uma ação educativa transformada em um ato político, que possa libertar o indivíduo de uma consciência oprimida, para participar ativamente do meio em que estar inserido. Pois a educação não pode ser uma prática neutra, mas um ato político centrado na liberdade e na autonomia.

Visto ainda, que a concepção freiriana parte de uma perspectiva antropológica, considerando que é através da cultura que os seres humanos se humanizam, e que esta humanização ocorre por meio do diálogo e da esperança, ligado a formação de homens livres, preparando para viverem de forma democrática. Critica ainda, um ensino verbalista, baseado na memorização e conteúdos descontextualizados, e defende a idéia de um ensino voltado para as necessidades sociais, ligada a vida da escola e a comunidade.

É nesta perspectiva que se ressalta o papel do educador, onde se enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento dos educandos, e principalmente na interação educador x educando. E que a construção dos saberes que orientam a prática educativa deve ser baseada numa metodologia que valorize a dialogicidade, a problematização e a conscientização dos sujeitos em torno do objeto cognoscível.(FREIRE, 1997).

Então, dentro da concepção de educação freiriana, deve ser valorizado os saberes que os educandos trazem consigo e seus significados, o que vem contrapor com a chamada “educação bancária”. Uma educação calcada na transmissão do conhecimento, sem que exista uma prática crítico-reflexiva.

No final do século XX , com a passagem para o novo milênio, surge a chamada era do conhecimento ou sociedade da informação, exigindo assim um novo paradigma educacional, mudando o seu eixo orientador, no que diz respeito à praticas pedagógicas alicerçadas e compatíveis com as mudanças paradigmáticas da ciência.

Para a utilização das práticas pedagógicas dentro do paradigma educacional emergente, Beherns (2005), sugere três abordagens necessárias: a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista (conforme abordada anteriormente), e o ensino com pesquisa. E ainda acrescenta que:

> A aliança ou teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão. Uma prática pedagógica compete que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora. Servindo como instrumentos, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora.(BEHRENS, 2005, p. 56

Dessa forma, pode-se analisar a concepção de ensino que se apresenta conforme as exigências dos paradigmas emergentes, como sugere Santos (2002), onde se refere a paradigmas fundamentados em teorias de orientação holísticas, destacando Capra (1996), sendo que este defende a concepção de teia, de rede, de conexão de todos os sistemas vivos que habitam no planeta, bem como a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais.

Dentro dessa perspectiva, ressalta-se que as pessoas estão vivendo a era das incertezas, em que os valores são ambivalentes e que tudo é ligado. E que, “o homem ou a sociedade são multidimensionais: ao mesmo é tempo é biológico, psíquico, social, afetivo e racional. E que a sociedade como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem , em seu saber, em suas obrigações e normas”. (MORIN, 2000, p. 38). E a crise de paradigmas se instala justamente nas exigências necessárias para a formação de um novo indivíduo forçando a ruptura do paradigma tradicional de ensino.

Nesse sentido, a Educação, assim como outro setor da vida precisa acompanhar a evolução do mundo e compreender que tudo é incerto. Que com a crise de paradigmas, precisa-se rever antigos valores e as certezas destes. Pois, com o desenvolvimento das novas tecnologias, a sociedade mundial integra-se e põe as diversas culturas em contato direto. Assim como, o que tem sido denominado de mundialização da cultura; a integração da economia em um capitalismo globalizado proporcionando fabricação e troca de mercadorias entre todos e em todo o planeta; a livre circulação do dinheiro que já não conhece mais a ótica do país ou das fronteiras, tudo isso comandado pelo princípio da grande empresa. Porém, ao mesmo tempo, observam-se conflitos culturais culminando em massacres étnicos, desrespeito ao outro, seja na forma de humilhação ou até assassinatos; ainda o chamado desemprego estrutural; fome e miséria levando à exclusão de indivíduos, populações e até mesmo continentes. Enfim, todas essas transformações no cenário mundial, como diz Magalhães (2004), não se encontram em paralelo na história da humanidade, provocando mudanças de comportamento tanto na mente dos indivíduos, como nas relações entre os Estados.

Diante desse quadro de transformações sociais surge um novo modelo de produção e desenvolvimento, assim como a qualificação profissional e a educação (LIBÂNEO, 1998). O conhecimento, hoje, é considerado fundamental para produzir riqueza, o que exige mudanças também nos modelos educacionais. Pois, em diversas discussões atuais sobre a temática formação de educadores, percebe-se que as práticas dos professores não têm dado conta de atender aos desafios do contexto atual.

Para Candau (1997), os professores precisam entender que a sociedade na era da informação exige habilidades não aprendidas na escola, e que as novas tecnologias vêm propiciar conhecimento diferenciando das práticas do ensino formal.

Formação de Professores: novas perspectivas.

Como o século XXI vem sendo considerado o século do conhecimento e da informação, entende-se que o conhecimento é um processo contínuo, tornando a formação inicial e/ ou continuada do professor um aprendizado constante.

Falar sobre formação de professores implica definir o que se entende por formação. Para Veiga (1999), a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação.

Ainda, pode-se dizer que a formação é um processo inicial e continuado, que deva dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Isso dar a entender que formação é um processo inacabado e que proporciona contribuir para o desenvolvimento e preparação profissional.

Observa-se, também, ao que diz respeito à formação do professor, que esta, torna-se um instrumento para dar significado à prática pedagógica no cotidiano escolar, tornando-se uma reflexão para a atuação do professor em sala de aula. Sabendo-se que o processo de formação estar historicamente relacionado ao contexto social, político e econômico de cada indivíduo.

No que diz respeito à formação continuada do professor é interessante ressaltar a valorização do saber docente. Pois, trata-se de uma reflexão atual no âmbito pedagógico, possibilitando um diálogo dos professores com as disciplinas e os saberes curriculares.

A formação continuada torna-se um espaço de construção de saberes docentes, que revela possibilidades de aprender a partir da prática, tendo como ponto de partida a reflexão da prática individual e a prática dos outros, para a interferência no contexto em que atuam. Visto ainda, como indica Charlier (2001), que é desenvolvida uma ação educativa que valoriza e mobiliza conhecimentos para o desenvolvimento profissional.

Pimenta (1999) observa, que o saber docente é um saber específico, decorrente da experiência profissional, bem como entendem que as práticas docentes envolvem capacidades de aprender, de interpretar e de produzirem saberes que são necessários a ação docente.

A competência profissional do educador está ligada diretamente a sua formação. Visto que tal competência profissional não se resume a uma habilitação numa determinada área do conhecimento, ou por técnicas adequadas; ela é muito mais, é uma busca incessante do conhecimento.

O ponto nodal para a formação continuada do professor é a articulação da teoria à prática. Pois os mesmos necessitam de saberes que possam ajudá-los a lidar com situações problemas surgidos no seu cotidiano, tanto no que diz respeito ao social, cultural e questões éticas. Como diz Libâneo (1998, p. 44), “que o professor esteja conectado a conteúdos e valores sociais que desafiam a atuação dos cidadãos: a educação ambiental, a educação para o consumo, a busca da paz, da solidariedade, da justiça, da saúde pública”.

Pois, a unidade teoria-prática, possibilita a formação de competências do professor, a formação de um professor reflexivo pela investigação do cotidiano e a formação de um trabalho com enfoque interdisciplinar. E como diz Demo (2006, p.39), “trata-se de unidade dos contrários, na qual teoria é feita para construir e reconstruir a prática, e prática para desconstruir e reconstruir a teoria. Ambos os conceitos são muito diferentes em sua lógica e dinâmica, mas um não vive sem o outro”.

Dessa forma, cabe às instituições formadoras e de ensino um repensar sobre a formação inicial e contínua frente aos novos desafios. Para tanto, os espaços de formação de professores apresentam as mais variadas formas, no sentido de atender as especificidades dos indivíduos.

E, uma das modalidades de formação de professores que vem sendo tratada nesse novo cenário mundial, e que ao mesmo tempo vem rompendo com uma formação tradicional de ensino, é a Educação a Distância (EaD). Assim, Santos (2004) faz a seguinte reflexão:

> Com a inserção de tecnologias digitais na área educacional, podemos destacar que as várias experiências que vêm sendo vivenciadas e analisadas, bem como o desenvolvimento de tecnologias e comunicação, colocam a distância em evidência e, com um certo status, onde é visível o crescente investimento em pesquisas e divulgação nesta área. A ênfase dada a educação à educação a distância para que a mesma se caracterize como inovadora deve partir das concepções pedagógicas sobre a modalidade a distância, e por algum tempo, esta modalidade vem fazendo parte da formação acadêmica.(SANTOS, 2004, p.36)

Ser qualificado hoje significa ser capaz de uma prática profissional equipada e atualizada. E a Educação a Distância (EaD), vem se inserindo neste contexto como uma das alternativas para o desenvolvimento de projetos de formação e qualificação docente.

Educação à Distância (EaD): um novo paradigma na formação de professores.

No momento atual, a Educação a Distância vem sendo uma das soluções para as novas exigências na sociedade no campo da educação. Pois as novas tecnologias de comunicação e informação, a exemplo da televisão, do vídeo, do computador, da internet, e sem perder de vista os meios tradicionais como correios, telefones, e entre outros, estão sendo ampliados no meio educacional.

A Educação à Distância é uma das modalidades de ensino que mais têm crescido no Brasil, e que além da oferta em cursos de graduação, já conta também com cursos de especialização e mestrado. Sendo assim, uma modalidade de ensino em todos os níveis da educação. Conforme a L.D.B.E.N de 1996, "Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de Programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada". (L.D.B Lei n° 9.394/96)

Visto ainda, que esta mesma Lei nº 9.394/96, exige dos professores que tenham formação em nível superior. Com isso surge uma grande preocupação em criar meios que atendam tais exigências. E dentro das diversas formas de ensino, encontra-se e estar sendo bastante utilizada, e a modalidade de educação à distância.

Foi a partir de 1997, que os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem no Brasil deram suporte ao funcionamento dos cursos a distância com o uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Assim, Castells faz a seguinte reflexão:

> Novas Tecnologias, novas formas organizacionais e o surgimento da aldeia global terão um profundo efeito em nosso senso de comunidade nos próximos anos. Duas tendências se destacam: a explosão de nosso potencial de comunicação instantânea e maciça através do globo e, intimamente ligada a isso nossa capacidade de criar comunidades de escolha. (CASTELLS, 1999, p. 13)

Assim as novas Tecnologias de Informação e Comunicação passam a integrar o mundo em redes e comunicações. E ao mesmo tempo surge a educação à distância com modelos estruturados a partir de materiais impressos com mediação de tutores, em unidades pólos.

Nessa perspectiva, se destacam as instituições que se caracterizam como cursos semi-presenciais, com centros de apoio instalados para os alunos assistiram as aulas virtuais, a partir de toda uma organização de materiais didáticos, com conteúdos pré-formatados em módulos por semestres e acompanhamento presencial de tutores para a orientação das atividades.

Existem diversas formas de ensino à distância nas diversas regiões do país, e que a forma de ensino desta modalidade depende de cada instituição. Sendo a Educação à Distância caracterizada principalmente pelo distanciamento físico que separa alunos e professores, mediada por alguma forma de tecnologia.

Então, a formação à distância é definida por Sancho (1998), como um sistema de formação sem condicionamentos de lugar e com poucos condicionamentos de tempo e ocupação do estudante. Pois, se trata de um novo espaço de aprendizagem a partir da ampliação e transformação de contextos que favorece a autonomia do aluno. Porém, pode apresentar algumas controvérsias, como indica Santos:

> A educação à distância na formação acadêmica é uma modalidade instituída que apresenta aspectos positivos como liberdade de tempo e espaço, meios de comunicação, oportunidade de trabalhar em grupo, facilidade de acesso, interatividade, mas pode apresentar aspectos negativos como resistências em trabalhar pedagogicamente com a Internet, não conhecer metodologias de aprendizagem on-line, inadequação entre a mídia utilizada e o material planejado. No que se refere à construção de conhecimentos, exige-se dos sujeitos envolvidos uma postura diferenciada, seja no aspecto da maturidade ou da objetividade, devido a redefinição dos termos aprender e ensinar. (SANTOS, L., 2004, p.37)

A educação a distância vem sendo considerada como uma modalidade que favorece a autonomia dos alunos, devendo também apresentar disciplina destes quanto ao acompanhamento e desenvolvimento das atividades. Pode-se ainda escolher o melhor lugar para os estudos e adequação de horários, o que viabiliza sua auto-formação. Porém, é preciso considerar, que muitos dos alunos que estão inseridos nesta modalidade de ensino em busca de uma formação, nas diversas realidades, ainda não dispõem de computadores e apresentam falta de habilidades em termos de manuseio para o acesso aos ambientes virtuais, e de interatividade, e até mesmo para o encaminhamento das atividades

acadêmicas. Assim, a depender do sistema, corre o risco de se ter uma formação que se restringe somente a escuta dos alunos durante as aulas virtuais.

A opção por esta modalidade de ensino, na maioria das vezes é apenas uma roupagem mais avançada para os processos de aprendizagem, como por exemplo, a "educação bancária", tão comentada por Paulo Freire. E conforme Lévy (1999, p. 169): "é preciso superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre professor/ aluno e aluno/ aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva".

Por isso é preciso entender que para a construção do conhecimento é fundamental a interação, e para que ocorra com sucesso é necessária a troca, a contextualização de trabalhos e de conteúdos.

Então, diante desse novo paradigma, as novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem colaborativa e todos os recursos utilizados nos meios tecnológicos, vêm questionar o funcionamento das práticas tradicionais de ensino e velhas posturas de professores e alunos.

Nesse sentido, a concepção que se tem de formação através da modalidade da Educação à Distância é colocar o conhecimento à disposição de um número cada vez maior de pessoas, através de ferramentas tecnológicas para o alcance do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades visando o crescimento da sociedade. Pois assim,

> Entendemos que a formação de professores a distância oferecida em conformidade com a política vigente da época trás vantagens sim, mas para o sistema oficial, principalmente em nível econômico, pois esta modalidade de ensino exige menor quantidade de recursos financeiros a longo prazo, ou seja, menor custo por estudante, já que não precisa de estrutura física e humana sediadas em diversos locais do país, pois um único programa ou curso, pode atender uma população escolar diversificada em espaços diferentes e locais, dispersos geograficamente ou residentes em locais onde não haja instituições convencionais de ensino, dessa forma, o governo federal atribuem essa iniciativa a uma forma de política pública que promove a democratização do acesso à Educação. (ARAÚJO, 2004, p.75)

Diante, desse novo paradigma, a educação deve estar ao alcance de todos, e é nesse sentido que a Educação à Distância vem se inserindo nas Instituições de Ensino Superior pensando na formação inicial e continuada dos professores. Visto que esta modalidade de ensino se constitui em uma inovação repleta de significações. Onde tais significações se referem às questões econômicas no trato com os investimentos, e nas questões sociais se referindo as qualificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido, que o avanço das novas tecnologias, vem alterando os paradigmas educacionais, onde requer com isso posturas necessárias para que se mude e inove a educação, no sentido de que aconteça de fato a democratização do ensino, para o acompanhamento do paradigma vigente.

Assim, com a disseminação de programas de curso de formação inicial e continuada de professores na modalidade de Educação à Distância, faz-se necessário analisar os moldes em que esta modalidade de ensino estar sendo estruturada e a concepção de educação que a mesma propõe a estes professores.Ou seja, é interessante acompanhar de perto os processos de formação que propõem esta modalidade de ensino, a partir das Instituições de Ensino Superior, e perceber se realmente elas atendem aos novos requisitos necessários ao paradigma vigente, no sentido de formar profissionais reflexivos/ pesquisadores, deliberativos e autônomos na sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. A. de M. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. (Orgs.). **Formação de Professores**: Política e profissionalização. Maceió: EDUFAL, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petropólis, RJ:Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. São Paulo: ANDE/Cortez, 1990.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PASQUA Y. L. et al. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. Formação permanente e tecnologias educacionais. Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro, RJ: Ed.34, 1999

LIBANEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora. Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAGALHÃES, F. **Tempos Pós-Modernos:** A globalização e as sociedades pós-industriais. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCODES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**.São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Coleção: Histórias e Idéias/1. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Lílian Carmem Lima dos. Educação a distância na formação de professores. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de Professores**: Política e profissionalização. Maceió: EDUFAL, 2004.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: CUNHA, M.I. da (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

WEIL, Pierre. O novo paradigma holístico. Ondas à procura do mar. In: BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto.**O novo paradigma holístico**. Ciência, filosofia, artes e mística. São Paulo: Summus, 1991.

TELECENTROS DE INFORMAÇÕES E NEGÓCIOS : UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL

LIBERATO, Antonio Carlos Teixeira – UFRN – carlos@rn.sebrae.com.br

1 INTRODUÇÃO

É inegável a presença cada vez maior das tecnologias de informação nas instituições de ensino e nos novos ambientes de aprendizagem. O potencial do computador e da Internet para a educação tem sido amplamente discutido em pesquisas e estudos realizados, principalmente a partir da última década, quando a inclusão digital tornou-se assunto recorrente e obrigatório nos fóruns de discussões sobre educação.

Incluir é palavra de ordem, sublinhada pelo Poder Público, por movimentos civis, pela mídia e no próprio cotidiano das pessoas. O acesso a informática e aos computadores é considerado o primeiro passo da inclusão digital. Designam-se por inclusão digital, alguns projetos e ações que facilitam o acesso de pessoas de baixa renda às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s). Desta forma, essa camada da população pode não só ter acesso a informações disponíveis na Internet, mas também, produzir conteúdo e aprender.

A relação conhecimento x informação avança em ritmo acelerado levando a sociedade a gerar seus próprios sistemas organizacionais e de formação continuada, dando origem a processos flexíveis e novas redes de produção de saberes. As telecomunicações, as novas mídias, a informática e a indústria eletrônica reorganizam conteúdos se tornando força motriz da formação humana. Os espaços sociais desregulamentam o espaço do saber, fazendo emergir novas competências, novos ambientes de aprendizagem e redirecionando o processo ensinar-aprender.

Neste contexto, um dos grandes desafios para um país como o Brasil, com dimensões territoriais tão amplas e marcado por profundas desigualdades sociais é incluir em seus

programas de desenvolvimento, pessoas e comunidades com baixo grau de instrução, e sem acesso as modernas tecnologias.

A chamada ‘exclusão digital’ apresenta-se como uma nova face das desigualdades sociais, sendo a realidade, em todo o mundo, dos bilhões de pessoas que não possuem acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. Isso diz respeito não somente à ausência de infra-estrutura, mas também a cada fator limitante do uso das tecnologias, sejam barreiras lingüísticas, sociais, econômicas, políticas, culturais ou cognitivas diante das interfaces tecnológicas disponíveis.

Nos dias atuais, a forma mais ampla de acesso físico ao computador e a Internet, são os *Telecentros*. Essa experiência que surgiu na Escandinávia, e foi amplamente empregada e expandida para vários países, é hoje a forma mais difundida em todo o mundo, e a mais eficaz para se promover a inclusão digital.

O Telecentro de Informações e Negócios (TIN), campo de investigação em que situa-se o objeto de estudo deste estudo, localizado no bairro de Igapó, Zona Norte da grande Natal, é uma iniciativa do Serviço Brasileiro de Apoio ás Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em parceria com o Comitê para a Democratização da Informática (CDI) e o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MIDC). Esta iniciativa visa promover a inclusão digital da microempresa e empresa de pequeno porte, fortalecendo o empreendedorismo e a competitividade desse segmento, inserindo-o na economia da informação e do conhecimento.

Em contatos diários com a equipe técnica atuante no TIN, evidenciam-se algumas limitações, no tocante a sua formação, para melhor desenvolver as suas atividades. Pressupõe-se que esses sujeitos devam reunir um conjunto de competências que incluem aspectos didático-pedagógicos, tecnológicos e informacionais, além do conhecimento do contexto sócio econômico e cultural local, capacidade para compreender e mobilizar pessoas, estimular vínculos comunitários e aplicar princípios de empreendedorismo que proporcionarão aos usuários, a sua inserção na rede mundial e o acesso as mais novas TIC´s

O contato diário com esses sujeitos revela que essas competências, em sua maior parte, não são praticadas, pela ausência de uma fundamentação teórica e prática

contextualizada com a realidade local, para aplicação de conhecimentos e habilidades essenciais ao seu papel como Agente de inclusão.

Portanto, o presente artigo se propõe a analisar a relação ‘educação para a informação’ e ‘inclusão digital’ e, concomitantemente, enunciar pressupostos teóricos e metodológicos para uma proposta de formação de Agentes Sociais de Inclusão Digital, para atuação em Telecentros de informações e Negócios. A questão principal que conduzirá este estudo será: quais as competências necessárias para a formação de agentes sociais de inclusão digital?

2 PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL

Durante mais de dez séculos, a fé havia se constituído num dos baluartes de preservação da vida civilizada, e o método de educar era a obediência e a memorização. O conceito clássico de ensino assentava-se no pressuposto do saber inquestionável do mestre e na sua autoridade, num processo de transmissão do saber sem a dimensão interativa. O professor era o centro do processo educacional, fonte do conhecimento, agente ativo das informações, enquanto ao aluno cabia apenas o papel de mero ouvinte, o que fazia dele agente passivo do processo educacional.

Com o advento das grandes descobertas a partir das navegações, o surto das ciências, o surgimento da sociedade burguesa, as regras do comércio e a abertura das fronteiras da Europa, parcela da humanidade começou pouco a pouco a questionar os ensinamentos baseados na Fé. Essa nova Era, provocou grandes e profundas revoluções em todos os campos da vida humana, gerando uma independência ideológica que separou o mundano do religioso, e colocou o próprio homem como ponto central, ligado à experiência da vida individual e social, ambas desvinculadas da religiosidade. Seguindo essa conjuntura, surgiram os modelos pedagógicos de Comenius (1592-1670) e Rosseau (1712-1772), que buscaram na essência do homem, o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagógicos.

Jonh Dewey (1859-1952), precursor do movimento *escolanovista*, afirmou que a educação "deve ajudar o sujeito a funcionar sem certezas num mundo de mudanças constantes e ambiguidades que confundem". Num mundo em que o presente e o futuro se confundem, é muito provável que a verdadeira chave para a aproximação da Educação à Sociedade da Informação esteja na capacidade humana de manipulação, uso e adaptação às novas tecnologias interativas.

Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo e atualmente, o computador.

Silveira (2005) enuncia que, educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual. Por isso precisamos de novos modelos de formação educacional em que os conhecimentos abertos e contínuos precisam ser entendidos como singulares, vinculados a alguns objetivos e contextos, devendo ser reconhecidos como pertencentes às pessoas e às comunidades. Compreender e identificar a origem da informação é essencial para a transformação em conhecimento e o uso e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação.

Castells (1999), corrobora com esta afirmação, quando cita o surgimento de uma nova economia chamada de *Informacional* e *global*. *Informacional,* porque a produtividade e a competitividade de unidades e agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. *Global*, porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos.

2.1 Competências empreendedoras e inclusão digital

O ensino com foco nas competências justifica-se pela necessidade de adequar a formação de sujeitos, às demandas do mundo contemporâneo. A aprendizagem, focada

no desenvolvimento de competências, distancia-se do ensino fundamentado em conteúdos disciplinares, para centrar-se na pessoa e na sua atuação na sociedade, como agente social.

Stoer & Magalhães (2003), fazem uma analogia sobre o sentido da 'sociedade em rede' preconizada por Castells (1999) e a sua imbricação com 'competências'

> A nossa preocupação é a de questionar quais as implicações da sociedade em rede para o desenvolvimento das capacidades individuais, notadamente no contexto educativo. Participar plenamente da rede traz vantagens importantes que se relacionam não só com a acumulação de capital social e comunicacional, mas também com a possibilidade de serem produzidas competências pelos próprios utilizadores da rede, na qualidade de agentes na rede e de não meros utentes. (STOER & MAGALHÃES, 2003, p.1195).

Girard (1999) corrobora com este pensamento, quando a focaliza as competências do empreendedor, a idéia de rede, e o agir em rede, muito presente na economia solidária.

> "a rede favorece a construção de um sentido para a comunidade, um lugar onde existe a possibilidade de afirmação de valores e de construção de parâmetros de relações sociais, onde se pode elaborar novas identidades de referência (...). O conceito de rede é elo que pode ser favorecido com um valor, porque a comunidade é o seu terreno(..)é ele que dá vida e possibilidade de realização ao conceito de cidadania e empregabilidade". (GIRARD, 1999. p. 222)

Cooperativas, associações e consórcios entre pequenos negócios são formas de organização que eles têm encontrado para enfrentar as turbulências e incertezas de uma economia mundial cada vez mais marcada pela instabilidade e imprevisibilidade, daí a necessidade de enfatizar as competências do empreendedor necessárias para atuar nessas formas de organização.

As 'competências empreendedoras', muito debatidas nos fóruns de educação e movimentos sociais, surgem como objeto de estudo emergente na área das ciências humanas e sociais.

O termo empreendedorismo surgiu na segunda metade do século XVIII e no início do século XIX com os economistas Richard Cantillon (1755) e Jean-Baptiste Say (1803), que não estavam somente preocupados com a economia em termos macro, mas também com as empresas, a criação de novos empreendimentos e o gerenciamento de negócios.

O fato é que ambos consideravam os empreendedores pessoas que corriam riscos, porque investiam o seu próprio dinheiro.

Em 1911 com a publicação da obra de Joseph A Schumpeter , denominada “Teoria do Desenvolvimento Econômico”, é que a conotação de empreendedor adquiriu um novo significado, ligando-o de maneira clara à inovação.

> Ainda não temos nenhuma definição padrão de empreendedorismo (...) eu sugeriria que o empreendedorismo de sucesso é uma forma de arte tanto quanto, ou talvez mais, é uma atividade econômica e, dessa forma, é tão difícil quanto todas as outras atividades artísticas para se explicar em termos de origem, método ou influência ambiental. Liversey. (2000, p. 49)

Fillion (1999), que vem influenciando especialistas no campo do empreendedorismo, o empreendedor é uma “pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive.

O estudo das características tradicionalmente associadas ao empreendedor, têm suas origens na década de 40 do século passado, quando David McClelland, psicólogo professor da Universidade de Harvard, estabeleceu no campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da personalidade e da psicologia social o conceito de “motivação para a realização”, referindo-se à determinação para “sair-se bem, ter sucesso, realizar algo ou competir com padrões de excelência” e estendeu à atividade empresarial suas pesquisas nas décadas de 50, 60 e 70.

Morin (2001) afirma que o pensar do empreendedor é o pensamento complexo, de acordo com a proposta de religar os conhecimentos dispersos e de interagir com eles com uma nova postura, um novo olhar que realize o que ele denomina de uma aprendizagem cidadã.

Os Referenciais para uma nova práxis educacional do Sistema SEBRAE (2001), apontam para uma nova concepção de ‘empreendedor’ que estimula a *cooperação*, o *agir* em *rede*, e o *pensamento complexo*. Desta forma, o novo conceito de empreendedor, transcende as características tradicionalmente associadas á visão capitalista do sujeito que busca o sucesso, mercados, lucro e a competição por padrões de excelência. Essa *ressignificação* conceitual, primeiramente, volta os olhos para o

Brasil, com seus desafios e contrastes e pensa o tipo de empreendedor que o País precisa

> O novo empreendedor a ser desenvolvido, tem uma atitude proativa perante a vida, e é alguém que sonha com uma sociedade melhor para todos, e o seu agir se fundamenta em valores como cidadania, compromisso, autonomia, participação, cooperação, responsabilidade social. (SEBRAE, 2001. p 23).

Face a essa nova concepção compreende-se que , a formação de agentes sociais de inclusão digital deve contemplar o desenvolvimento de competências empreendedoras individuais integradas a uma 'perspectiva coletiva' para uma atuação engajada diante dos inúmeros desafios que contexto social e econômico vem apontando.

2.2 Telecentros de Informações e Negócios (TIN) como meio de inclusão digital

Com o deslocamento da atenção dos governos para as necessidades de adaptação às novas exigências das tecnologias de informação e comunicação, cresce nos anos 90 a adoção de *Telecentros* como ferramenta de desenvolvimento para populações menos favorecidas.

Os Telecentros de Informações e Negócios (TIN) são espaços coletivos que oferecem serviços de telecomunicações e de informática em regime de parcerias, utilizando-se facilidades de telecomunicações e de informática, com computadores conectados à internet em banda larga, para uso público, livre e gratuito aos empreendedores de áreas urbanas e rurais de baixo índice de desenvolvimento.

Assumpção & Mori (2006), reforçam que as experiências acumuladas na implantação de Telecentros, demonstram que as ações efetivas de inclusão digital só são possíveis com o envolvimento das comunidades, e com recursos humanos e de capacitação como principais componentes de custo, uma vez que a apropriação das tecnologias de maneira autônoma e crítica, propiciando um uso qualificado e provido de sentido, dificilmente se dá de maneira automática, a partir da mera promoção de acesso aos equipamentos e à Internet.

Nesse contexto, os TIN revestem-se de grande importância para o pequeno empreendedor na medida em que oferece facilidades para o suporte a negócios em diversos setores da economia, visando a melhoria de eficiência e eficácia das suas atividades.

2.3. Educação para a informação e a inclusão digital

No final do século XX, o Brasil, deparou-se com um movimento mundial, mais precisamente, uma "corrida" para a construção de políticas nacionais, cujas propostas foram formuladas inicialmente em cada país, através vastos e abrangentes documentos governamentais tendo em vista um único objetivo: a inserção do Brasil na Sociedade da Informação.

Esse esforço de discussão, promovido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que envolveu os quatro setores da sociedade - institucional, privado, acadêmico, e o terceiro setor, além de pessoas vinculadas a outros países e organizações internacionais, constituiu-se em um verdadeiro desafio - em termos do estabelecimento do conteúdo, e da necessidade de envolvimento de toda a sociedade brasileira na construção de diretrizes para o estabelecimento de um programa que levasse a sociedade brasileira à entrada na Sociedade da Informação.

O esforço resultou na publicação do *Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil,* que traz de forma muito clara, na proposta de universalização de serviços, que é necessário conceber soluções e promover ações que envolvam desde a ampliação e melhoria da infra-estrutura de acesso, até a formação do cidadão, que, **informado e consciente**, possa utilizar os serviços disponíveis na rede (SILVA, 2006).

Mattos (2001) compreende que o conceito de inclusão digital está intimamente ligado ao de inclusão social.

> A inclusão digital é também afirmação de cidadania. Nos dias atuais, o computador conectado a Internet é uma ferramenta de construção e de aprimoramento de conhecimento, permitindo o acesso à educação,

> ao trabalho, ao desenvolvimento pessoal e a melhoria da qualidade de vida (MATTOS, 2001 p.237)

Lévy (1998) evidência a necessidade da inclusão digital como uma 'política pública', enaltecendo que ela seja assumida ativamente pela sociedade para proporcionar o acesso aos equipamentos, linguagens, tecnologias e habilidades necessárias para usufruir das tecnologias de informação e comunicação. Essas iniciativas podem ser desenvolvidas por indivíduos, empresas, governos, organizações não-governamentais, coletivos, movimentos sociais, grupos informais, mas principalmente de maneira co-participativa.

3 CONCLUSÃO

As concepções do estudo apresentadas até então, não se esgotam e nem devem ser vistas como únicas ou fechadas, pois refletem os conceitos e o contexto em que se inserem as várias discussões sobre a educação para inclusão digital, e os seus pressupostos de natureza pedagógica e epistemológica.

Com base no referencial teórico apresentado, evidenciam-se alguns 'aspectos' que contribuem para a concepção de uma proposta metodológica de formação de Agentes Sociais de Inclusão Digital:

1. Aspectos Interativos: É fundamental que a formação do Agente esteja intimamente relacionada aos interesses do usuário que busca o Telecentro. É preciso identificar as suas necessidades, e a soluções interativas que garantam um conhecimento tecnológico 'construtivo', capaz de ser reconstruído e multiplicado de acordo com a realidade local, uma vez que, para o usuário, a figura do Agente, é o de um 'guia', e ao mesmo tempo, 'uma ponte', que conduz a uma construção simbólica do que é a comunicação em rede, e a sua inclusão na sociedade da informação;

2. Aspectos Cognitivos: A infinidade de informações reveladoras, inovadoras ou até transformadoras espalhadas nos bilhões de páginas da internet, apontam que é preciso não só conhecer como operam os mecanismos de busca, mas detectar temas de relevância para os freqüentadores do Telecentro. Desta forma, será realizada uma

pesquisa com os usuários, freqüentadores potenciais, que revelará os temas de relevância nas suas percepção;

3. Aspectos Atitudinais: É preciso ter iniciativa e força de vontade, como forma de canalizar esforços para transformar idéias em projetos bem sucedidos. Definir objetivos e público-alvo, avaliar parcerias, recursos necessários e as formas de obtê-los, e, estudar a sustentabilidade do Telecentro, são pré-condições essenciais e indispensáveis, para que a unidade conquiste autonomia e uma vida dinâmica em suas comunidades;

4. Aspectos Críticos-pedagógicos: Os aspectos educacionais e culturais dos planos de inclusão digital não podem ser ignorados no processo de formação. Os Agentes devem reunir um conjunto de competências para mobilizar e criar atividades voltadas às comunidades do seu entorno. Desta forma, é fundamental 'saber ouvir' para, a partir daí, criar propostas, atividades e soluções de modo dinâmico e democrático. Isso implica em uma fundamentação conceitual em educação, cultura, cidadania, comunicação, tecnologia e empreendedorismo;

5. Aspectos Técnicos: No dia-a-dia com a equipe gestora do Telecentro, e principalmente com os monitores, percebe-se que, um dos seus maiores anseios é estar sempre em dia com os avanços tecnológicos, com as novas versões de softwares e sistemas operacionais, com as últimas novidades de hardware e com os debates pertinentes ao mundo da computação e das tecnologias de informação. Desta forma é imprescindível que o Agente, esteja atualizado para seguir o ritmo das inovações, trocando experiências entre si.

Desta forma, evidencia-se que o programa de formação de agentes sociais de inclusão digital para atuação em Telecentros de Informações e Negócios, deva contemplar um conjunto de competências que propiciem autodesenvolvimento, compromisso, autonomia e a participação, articulados com a 'visão empreeendedora', que enaltece o pensar crítico, reflexivo e criativo na aplicação de conhecimentos e saberes, não apenas para o uso das novas Tecnologias de Comunicação e Informação, mas em benefício dos empreendedores e da comunidade do entorno onde situa-se o Telecentro, propiciando uma atuação 'cidadã, ativa e em rede.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo; MORI, Cristina. **Inclusão digital:** discursos, práticas e um longo caminho a percorrer. São Paulo: Cortez, 2006.

BAGGIO, Rodrigo. **Informática &cidadania.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1999.

BONILLA, Maria Helena. O Brasil e a alfabetização digital. **Jornal da Ciência,** Rio de Janeiro, p. 7, 13 abr. 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEWEY, Jonh.**Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo:Edições Melhoramentos; Rio de Janeiro :Fundação Nacional de Matarial Escolar/Ministério da Educação e Cultura, 1978.

FILLION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários - gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, vol. 34, n. 2, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MATTOS, R. **Sobre o pensamento comunicacional:** texto didático. Belo Horizonte: PUC, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2000.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Referenciais para uma nova práxis educacional**. Brasília: SEBRAE, 2001.

SILVA, Marcos. & SANTOS, Edméa. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação on line**: fundamentos, interfaces e dispositivos. São: Paulo: Loyola, 2006.

SILVEIRA, Sergio. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

STOER, R. S.; MAGALHÃES, A. M. Educação, **Conhecimento e sociedade em rede**. Educação, Sociedade e Cultura. Campinas, vol. 24, n.85, p. 1179-1202, dez. 2003.

CALÇA QUADRADA, CABEÇA REDONDA? DESENHO ANIMADO E EDUCAÇÃO

MONTE, Margarida Sonia Marinho[1] – UFPB-margaridasonia@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o fenômeno da globalização, através do desenho animado Bob Esponja, como meio massificante contendo mensagens ideológicas caracterizadas como neoliberais. O desenho animado tem um papel importante na vida de relação das crianças e estas correm o risco de se tornarem reprodutoras de padrões de comportamento exibidos pela mídia.

Palavras-chave: Globalização – desenho animado – televisão – massificação.

1 INTRODUÇÃO

Ainda menina ouvia minha avó dizer: “Já estou velha demais pra me calar!” Assim dizia quando resolvia falar a verdade para enfrentar diversas situações. Eu ficava a imaginar que só quando se é idoso pode-se falar e muito triste ficava, pois muito jovem ainda eu era. Ainda não cheguei à idade dela naquela época, mas vejo que a situação é bem diferente. As crianças, hoje em dia, não ficam caladas diante dos adultos. Elas argumentam, contra-argumentam, reivindicam, etc. Elas mudaram seu jeito de ser e essa comunicação é fluida, natural e se mantém em todos os níveis sociais, sendo ainda um fenômeno universal. O que proporcionou e proporciona essas mudanças? Muitos fatores podem ser citados como contribuintes. Os meios de comunicação de massa, com certeza, desempenham um papel importante na vida de relação das crianças. No entanto, apesar de mais comunicativas e de ter vários órgãos governamentais e instituições a seu favor, instrumentos legais constituídos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças correm o risco de se tornarem reprodutoras de padrões de

[1] Professora do Departamento de Fundamentação da Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB.

comportamento exibidos pela mídia e proclamados como àqueles que devem ser seguidos.

Com este trabalho pretendo apontar como meio massificante o desenho animado Bob Esponja transmitido nos programas televisivos infantis.

O Desenho Animado está inserido numa programação originada de um sistema que prega a globalização, que não considera as diferenças e particularidades de cada ser humano, pelo contrário, estimula a massificação, mecanização e automatização.

Primeiramente serão colocadas algumas considerações teóricas sobre globalização e o alcance ideológico da mídia.

No segundo item será abordado o tema da cultura das imagens e como a mídia consegue fazer a indivíduo se considerar o protagonista daquilo que assiste. O item seguinte descreve e analisa o desenho animado Bob Esponja, em sua origem, personagens, metáforas e conceitos de vida.

Por fim, o trabalho se propõe a apresentar caminhos alternativos para preparar a criança frente a televisão, enfatizando que a escola poderá ser incentivadora da mediação reflexiva, fugindo dos padrões massificantes dos currículos.

2 GLOBALIZAÇÃO E SUAS NUANCES

Há divergências quanto ao surgimento do termo globalização. Sabe-se que não é recente, porém, para aqueles que interpretam a globalização temporariamente mais modesta, ela surgiu como uma extensão global do processo de modernização iniciado pelo Estado, situando-se na segunda metade da década de 80. Apesar das divergências, Estevão (2002) nos lembra que há uma aceitação, da idéia de que globalização diz respeito fundamentalmente à "**compressão**" **do mundo ou à "intensificação das relações sociais de escala mundial**" como postula A. Giddens (1995, p. 2), ou ainda à "**estruturação concreta do mundo como um todo**" como afirma R. Robertson (1992, p. 53).

Estevão (2002) realça ainda que, essas concepções, vão implicar fundamentalmente em duas tendências opostas: a da "**homogeneidade e universalismo**" versus a da "**heterogeneidade e particularismo**". Detalhando melhor essa oposição, de um lado estariam aqueles teóricos que pregam que a globalização é um fenômeno que iguala e do outro lado aqueles que afirmam que ela diversifica.

Na verdade, a globalização é um fenômeno complexo que mobiliza um conjunto de fatores multidirecionais de ordem econômica, política e cultural cujos efeitos também são problemáticos. No entanto, a globalização tem reestruturado a arquitetura do Estado, das sociedades, das organizações e dos indivíduos e sua ideologia afeta e modela as reformas sociais, dentre elas, as políticas e práticas de educação. A globalização afeta a educação da forma dupla: dando oportunidades de reajustamento face às exigências do mercado como também oportunidades de resistência ou de mobilização.

Estevão (2002), aponta quatro perspectivas nas dimensões econômicas e política, para abordar a globalização e como a educação se apresenta em cada uma delas:

- **Perspectiva neoliberalista** – enaltece a individualismo e o mercado capitalista desregulado, considerando o Estado como defensor da liberdade de competir e de investir. De acordo com esta perspectiva a educação pública é considerada um bem de consumo transformando-se em empresa.
- **Perspectiva progressista** – é favorável à globalização, mas mantém mais confiança no papel do Estado. Na educação, essa visão, defende a necessidade do Estado investir neste campo, reformando sistemicamente atraindo, por exemplo, pessoal altamente competente.
- **Perspectiva realista** – considera a globalização – um fenômeno decorrente da própria natureza do capitalismo e que é um mito, pois não é verdadeiramente global, ou seja são os Estados que detêm o domínio. Na educação, reconhece que

há alterações, porém a centralidade do Estado se mantém. Ocorre a internacionalização e abertura dos sistemas educativos nacionais.

- **Perspectiva pós-marxista** – o Estado liberal é compatível com o capitalismo e este articulado com os Estados, a chamada transnacionalização, tem trazido conseqüências negativas para os países economicamente periféricos ou semiperiféricos. Quanto à educação, esta perspectiva, considera que a globalização poderá trazer injustiça social. Para que tal não aconteça se propõe o combate à exploração transnacional lembrando, no entanto, que a educação tem função reprodutora e modeladora a serviço das forças econômicas e políticas capitalistas.

Abordando o fenômeno da globalização quanto aos seus efeitos sociais e culturais, **a visão neomarxista** coloca a escola como representante global-local da hegemonia ideológica, econômica, lingüística e cultural. Tal vem a gerar padronização, rotinização e diminuição da consciência crítica.

Esta perspectiva neomarxista, porém, alertando para os efeitos de homogeneização e criação da indústria cultural, salienta os efeitos positivos da heterogeneidade cultural e rejeita as metanarrativas totalitárias da identidade cultural relacionada com a identidade nacional que a globalização pode propiciar.

Na educação, essa perspectiva denuncia certas concepções de currículo integrado ou então de currículo diferenciado segundo categorias mais mundializadas e de alto nível para alguns e segundo categorias mais nacionalizadas e de menor exigência para a grande maioria. Dois grupos nitidamente se formariam: o daqueles que se consideram donos da cultura e por outro lado o grupo a favor da democratização de uma cultura global unificada.

Scocuglia (2006) coloca que a globalização não existe, existe sim globalizações hegemônicas e contra – hegemônicas. Concordando com

Santos, 2002, Scocuglia afirma que globalização hegemônica é “de cima para baixo e a contra-hegemônica é de baixo para cima. Elas ocorrem de forma interpendente, num campo de luta constante.

A globalização, é óbvio, não se restringe ao campo econômico estendendo-se aos campos da cultura e da educação.

Dale (2004) apud Scocuglia (2006) aponta duas abordagens da relação globalização – educação. Uma que considera a propagação de uma cultura educacional mundial comum e outra que ele próprio denominou de “agenda globalmente estruturada para a educação”.

A primeira, diz respeito, aos sistemas educativos nacionais e às categorias curriculares como oriundos de modelos universais de educação, de estado e de sociedade. Os estados, submetidos a uma ideologia dominante, têm cada vez menos autonomia e se submetem a normas e cultura homogeinizadoras. Com clareza se percebe essa abordagem na uniformização dos currículos em todo o mundo. As instituições seriam pensadas como “instâncias culturais” fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. Daí, se retirariam as categorias curriculares, nada mais do que deduções e interpretações da ideologia de nível mundial. A educação estaria ligada estritamente aos modelos emergentes de sociedade e educação que se tornam relativamente padronizados em nível mundial. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais instaurados no Brasil, se “encaixariam” nessa abordagem.

A abordagem proposta por Dale (2004), ou seja, a agenda globalmente estruturada para a educação, apresenta a globalização como um conjunto de dispositivos políticos-econômicos para a organização da economia global, pela necessidade de manter o sistema capitalista. A educação não é um reflexo da economia, ou sua conseqüência, como postula a primeira abordagem. Dale considera que é necessário uma análise das relações da educação com a desigualdade social em nível global como nacional e alerta para a não neutralidade da prática curricular. O currículo, ou seja, o processo de determinar o conteúdo

desejável para a educação e as metodologias são ditadas pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. Nesse ponto, Dale (2004) reafirma que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer a um nível meramente ritual” (apud SCOCUGLIA, 2006).

Reforçando o que afirma Dale, podemos lembrar ainda que é utopia, por não dizer ingênuo pensar que, não existem variações nacionais e que a cultura mundial seja homogênea. Aqui no Brasil, um país de extensão continental, essas variações são muito nítidas entre as regiões Sul-Sudeste e Nordeste. Desastrosas são as conseqüências quando a mídia tenta “fazer a cabeça” da população, convencendo-a das vantagens da globalização neoliberal, além de ampliar e fortalecer a ideologia do pensamento único, fundada na idolatria do mercado. O que se pode dizer, então, quando essas investidas de convencimento se dirigem às crianças? Não raro ouvimos queixas de pais, que não sabem como argumentar com seus filhos sobre a real necessidade de certos brinquedos e brincadeiras.

As crianças tendem a copiar o que lhes são transmitidos pelos programas infantis, sendo prejudicados na qualidade e conteúdo de sua capacidade criadora.

À escola não se posiciona como debatedora de tais conteúdos televisivos, muitas vezes, reforçando sua disseminação colocando painéis nas suas paredes, que retratam personagens de desenhos animados de maior sucesso no momento. São atrativos com que a escola conta em função do mercado, porém, sem se deter para analisar tal atitude e também o conteúdo ideológico transmitido. Seria uma tentativa de homogeneização, uma verdadeira “violência” psicológica. Acostumamo-nos a ver apenas pelo olhar da televisão, da mídia.

A globalização nos faz mais uma exigência: ficarmos “atenados” para o que a televisão transmite aos telespectadores infantis.

Começa uma árdua, longa e incessante caminhada de aprendizagem, de auto-avaliação e de aquisição de novas atitudes por parte dos protagonistas de um processo alternativo de globalização (CALADO, 2003).

3 CULTURA DAS IMAGENS

Desde a Antiguidade Clássica até o Renascimento a tradição oral prevaleceu na organização do conhecimento. Sem registros escritos a fala preenchia, além da função de comunicação a de conservação do conhecimento. Era a supremacia auditiva que, mesmo após o surgimento da escrita, perdurou por muito tempo, pois, o conhecimento da mesma era então monopólio de uma elite de escribas alheias às massas iletradas. Até o século XV, a literatura existia para ser narrada em público e o manuscrito era apenas um instrumento, acessório dessa vasta e influente cultura oral.

A cultura tipográfica introduziu a visão como o primeiro dos sentidos na hierarquia, tomando o lugar da audição. A linguagem escrita liberou o homem da dependência da memória do falante para a aquisição do conhecimento. Por meio de caracteres, a escrita conservaria o conhecimento.

Séculos depois, os meios eletrônicos estenderam e extrapolaram os limites usuais da visão e da audição, alterando nossa realidade cotidiana. Uma sensibilidade nova parece se instalar no indivíduo contemporâneo, cada vez mais incapaz de viver sem estímulos audiovisuais.

Os meios de comunicação como jornal, rádio, televisão, trem, carro, moeda, etc. são verdadeiras extensões do homem, pois servem para o vincular aos outros homens. Eles são mensagens que podem exercer efeitos distintos sobre a mente.

O texto – palavra teve sua forma de expressão na literatura, revolucionando na época toda a estrutura da sociedade e o modo de pensar e sentir se alteraram.

As novas tecnologias da comunicação introduziram outras linguagens, a exemplo da televisão, invadindo com imagens, som e informações, de maneira tão forte, intensa e insistente, quase todos os cantos e recantos do Planeta e de nossa privavidade (CARLOS, 2006). É o texto – imagem, que reeduca o olhar, o perceber do espectador. A imagem tem um papel fundamental na leitura de mundo tanto para os letrados como para os iletrados e comprovadamente mais para estes últimos.

Os programas televisivos têm o poder de ativar a percepção para os diferentes níveis de consciência crítica. A ética das imagens, transmitidas pela televisão e cinema, pode inibir ou estimular estilos de conduta. O filósofo brasileiro Brissac Peixoto (1992) (apud PAIVA, 2005) mostra a potência do imaginário vigilante do cinema orientando estilos de gosto e formas de conduta, configurações ético-estéticas no cenário urbanizado das grandes cidades. Com certeza, o telespectador tem a liberdade de exercer sua faculdade de julgar porém, devemos lembrar da menor possibilidade de que dispõem as crianças ainda de utilizar seu senso crítico. Os desenhos animados povoam o imaginário infantil de heróis e vilões que representam figuras sedutoras e poderosas, mas às vezes, estranhas e mesquinhas. Essa ambigüidade, não é na maioria das vezes percebida pela criança, pois ela não consegue discernir a “verdadeira” intenção das imagens. A TV exerce uma ação de sedução e condicionamento sobre elas a ponto de se transformar para as mesmas uma necessidade fundamental como alimentar-se ou divertir-se. Algumas crianças se expressam assim: “Eu tenho que assistir TV!”.

Através da TV são difundidas imagens junto às diversas culturas locais, como um tipo de padronização do imaginário e estilo de vida, mobilizando momentos preciosos de investimento afetivo. O caráter da

interculturalidade dos programas televisivos, exibidos internacionalmente instiga a apreensão de percepções globalizadas.

As imagens televisivas trazem consigo outro tipo de ambigüidade, ou seja, apresentam uma sátira dos costumes como também uma apologia das convenções (PAIVA, 2005). Estaria de acordo com o caráter ambíguo da globalização, ou seja, inova e conserva.

A dicotomia entre o bem e o mal muitas vezes torna-se banal nos desenhos animados e para as crianças pode não ficar claro o que é certo e errado. Nota-se que, nas tramas dos desenhos animados, os humilhados e desgraçados pela ação do destino ou pela maldade dos poderosos absorvem o espírito individualista, adquirem uma consciência ressentida do mundo e a partir de um plano pessoal partem para destruir seus algozes.

A televisão surge como um meio de comunicação que veicula informações, com intenção muitas vezes de persuadir os telespectadores. Como a televisão utiliza a linguagem, ela comunica, mas também através da palavra a televisão argumenta, relata, discute, entra em relação com as pessoas que aprendem, ensinam, amam, odeiam, etc. Em geral, quando “se toma”a palavra não se quer apenas comunicar alguma coisa, se quer também persuadir o outro, convencendo-o de que suas razões são as melhores. Dessa forma, interfere na ação do outro, lhe “vendendo” uma idéia, uma imagem, um estilo de vida. Aqui se vê a palavra como mercadoria e que para tanto é transmitida de diferentes maneiras com o objetivo de sempre vender mais.

Nos dias de hoje, somos bombardeados pelo discurso persuasivo na política, na propaganda, nos meios econômicos, nas telenovelas, nos enlatados da TV. Essas produções vêm carregadas de ideologias, isto é, não desejam apenas mostrar produtos, expor conceitos ou apresentar histórias, mas vender idéias e modos de viver. Tentando atingir as pessoas em sua vontade e ação, elas não são apenas convencidas, a acreditar, mas também consideram que essas idéias são verdadeiras e únicas. É bem comum ouvir alguém dizer: “É verdade, eu vi na televisão”.

A ideologia é algo inerente a qualquer sociedade humana, pois os humanos precisam de uma idéia ou conjunto de idéias que dê sentido a si mesmos e a sua presença no mundo. Sendo assim, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade percebida e vivida. É nessa elaboração intelectual que surge a ideologia onde as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais e de toda a sociedade, fazendo com que, os dominados, não consigam perceber essa dominação. A ideologia se constrói sobre o real, porém não como uma fotografia, mas como uma miragem que é uma imagem invertida da realidade.

Ora uma miragem é algo que não é verdadeiro, mas que se apresenta como verdadeiro. As idéias explicam a realidade das coisas como se fosse sua essência, mas é a sua aparência. Somente a capacidade de discernimento do receptor fará com que ele perceba a diferença entre aparência e essência, entre causa e efeito.

Chega-se aqui ao público alvo mais susceptível à influência da ideologia dos meios de comunicação, nesse caso, a televisão: a criança. A mesma não consegue ainda discernir a "verdadeira" intenção das mensagens. Dessa forma, a televisão pode "modelar" a criança através de seus programas, principalmente dos desenhos animados. A TV exerce uma ação de sedução e condicionamento sobre as crianças a ponto de se transformar para elas uma necessidade fundamental como alimentar-se ou divertir-se. Algumas crianças se expressam assim: "Eu tenho que assistir TV", mas existe outra forma de ver isto.

Guilherme Velho (1998) no seu artigo: Unidade e fragmentação em sociedades complexas, alerta que, na coexistência de diferentes estilos de vida e visões do mundo há uma ação coletiva organizada no sentido de compartilhar crenças e valores. Isto quer dizer que as pessoas "tendem" a pensar de forma semelhante no que a televisão **ajuda** bastante. "Os indivíduos buscam uma definição comum da realidade, "operam na mesma província de significado", como afirma Alfred Schultz

(1979) e “interagem por meio de uma rede de significados como reafirma Geertz (1973).

Fazendo uma ponte, com o comportamento das crianças que assistem televisão até oito horas diárias, compreende-se porque as mesmas agem às vezes de forma semelhante ao que assistem. Elas (as crianças) compartilham de uma rede de significados transmitida pela TV, consequentemente tendem à homogeneidade de pensamento com pessoas e personagens apresentados.

Da mesma forma, recebem estímulos intencionais, mas velados para maior consumo de produtos. Esse fenômeno é observado durante os programas e também nos intervalos comerciais. O próprio nome (intervalo comercial) já indica a intenção, lembrando que são esses produtos que patrocinam os programas. Decorre uma espécie de cópia dos padrões consagrados pela televisão. Desde chaveiros a material escolar, roupas e calçados até garotos que falam gírias ou garotas que tentam imitar a cantora adolescente, seguem um padrão televisivo. São as chamadas febres e manias. Costumam querer sem saber porque.

As crianças costumam também, incorporar a seu vocabulário palavras de origem inglesa equivalente em nosso idioma: chamam de *bike* a bicicleta, de *fashion* a moda, de *bus* o ônibus. São os meios de comunicação de massa e, principalmente, a televisão que homogeiniza. Os padrões mundiais se tornam os padrões que ela mostra. A verdade do mundo passa a ser aquela exibida pela TV, e todo mundo, de uma forma global, cabe dentro da tela do aparelho receptor de televisão. As pessoas copiam porque aquilo que é mostrado na tela aparece como algo socialmente consagrado, como um caminho para o reconhecimento e para o sucesso. A situação da cultura tal como ela é colocada pela mídia não premia a originalidade, mas a cópia e por isso vemos programas semelhantes e grupos musicais idênticos.

4 BOB ESPONJA, CALÇA QUADRADA

Neste item, tenho o objetivo de descrever o desenho animado Bob Esponja, quanto a sua origem, personagens principais, roteiros dos episódios e as metáforas de conceitos da vida. Também pretendo analisar comportamentos de alguns personagem de acordo com categorias propostas por Calado (2005) como valores neoliberais.

Bob, é uma esponja que vive no mar, embora possua a mesma forma das esponjas industriais. Diferente da esponja natural que fica presa ao solo marinho, Bob “caminha”, em forma quadrada de cor amarela, usa calças marrons, camisa branca e gravata vermelha. Tem grandes olhos azuis e boca enorme. Está sempre sorrindo demonstrando personalidade alegre.

As histórias foram criadas por Stephen Hillenburg, ex-professor de Biologia marinha, com personagens marinhas, mas que reproduzem os modos dos seres humanos. A vida de seus personagens se passa no fundo do mar, no lugar chamado Fenda do Biquíni, logo abaixo de uma pequena ilha perdida no oceano que aparece no início de cada episódio do desenho.

Os personagens do Bob Esponja não são heróis com superpoderes como Superman e Batman. Eles são seres com vida normal, que trabalham, se divertem, brincam, vão à escola etc. Os animais não nadam, mas caminham sobre o solo; cozinham com fogo, há velas acesas em bolas de aniversário, há neve no inverno e vão à praia no verão apesar de estarem submersos. É o mundo da fantasia representando o mundo real.

A Fenda do Biquíni funciona como o Estado, onde homens organizados, trabalham para garantir sua subsistência. Pode-se concluir que é uma cidade localizada nos Estados Unidos da América, cuja língua falada é o inglês e a moeda corrente é o dólar, tendo o trabalho como valor, em função de um mercado.

Bob Esponja é o personagem mais engraçado, está sempre bem humorado e feliz. Ele trabalha com Lula Molusco e Patrick. Este último é uma estrela do mar não muito inteligente. Todos são empregados no bar-

restaurante pertencente ao senhor Sirigueijo. As relações são hiper-hierarquizadas, só vale quem é capaz de produzir e o chefe é quem delibera por todos. Ainda é um valor neoliberal a idéia que só se vence pela competição.

Enquanto Bob Esponja é um empregado ideal, nunca reclama do salário e considera o patrão um bom líder, até arriscando sua vida por ele, Lula Molusco vive reclamando de tudo. Ele não trabalha nada além do estritamente necessário e faz tudo para viver longe de Bob Esponja. Toca clarineta, mas muito mal, sempre emitindo acordes desafinados. Ele não chega a ser um vilão, mas é o oposto de Bob Esponja. O antagonismo entre as personagens fica evidente em todos os episódios.

Entre Lula Molusco e Bob Esponja fica evidente que o personagem ideal é Bob com o qual o autor quer que as crianças se identifiquem com ele. Embora o Lula cumpra suas obrigações, não o faz com prazer como o Bob, porém, ambos trabalham em função de um mercado, Lula Molusco raramente demonstra algum tipo de amor por qualquer coisa e faz sempre questão de deixar em evidência seu desprezo por Bob Esponja. Este ao contrário, é um empregado que não se importa de receber salários. Seu prazer é o trabalho e a ele estaria dedicado 24 horas por dia se fosse necessário. No episódio: Sirigueijo nasce de novo (Histórias... 2003) Bob Esponja diz: “Hora de fechar (o restaurante), a hora mais triste do dia” ou no episódio: Como na TV (O Natal... 2002) ao acordar: “Hora de fazer minha coisa predileta no meu local predileto”, ou seja, iniciar o dia trabalhando no restaurante.

As crianças ao ouvirem Bob Esponja poderão se identificar e imitar seu jeito de ser, sua dedicação ao trabalho. Aparentemente é algo positivo onde valores como honestidade e responsabilidade são exaltados a serem seguidos. Por outro lado, incentiva-se a passividade, a conformação. Bob Esponja não tem o direito de pensar livremente e as crianças podem assimilar essa concepção. A aceitação incondicional imposta pela mensagem leva as crianças a terem dificuldade na formação necessária do senso crítico. Não contestar o líder, significa que a criança

não será levada em conta no seu acervo de conhecimento, na sua vontade e na sua participação efetiva como cidadã na sociedade. Não se estimula a mudar as condições e relações de trabalho. Há visivelmente um determinismo no endeusamento do mercado.

O grande amigo de Bob Esponja é o Patrick, uma estrela do mar que com um QI baixíssimo não consegue fazer nada direito. É, na verdade um fracassado. Ele vive à sombra de seu amigo Bob Esponja. Não vai à escola nem trabalha. Ele é o bobo da história. Há um episódio intitulado: “O grande fracassado cor-de-rosa (Brincando com Bob Esponja, 2003) que com sua ingenuidade chega a ser engraçado. No imaginário infantil, no entanto, pode se formar a idéia de que os deficientes são excluídos, inúteis, fracassados como Patrick. Ele não tem emprego para mostrar às crianças como às pessoas incapazes não conseguem boas colocações no mercado. Aqui mais uma vez se preza o valor de que só vale quem é capaz de produzir.

O patrão de Bob Esponja é Sr. Sirigueijo, um siri-burguês disposto a grandes artimanhas para extrair de seus empregados o máximo de trabalho e, de seus clientes o máximo de dinheiro. Ele é dono da lanchonete Siricascudo que vende o famoso hambúrguer de siri. Este sanduíche tem um ingrediente secreto e o seu sabor delicioso atrai muitos clientes. A exploração a que submete seus empregados faz do Sr. Sirigueijo um homem rico, não se importando com eles e cultuando o valor: Cada qual cuida de si. As histórias de Hillenburg, nos passa ainda a idéia que o Sr. Sirigueijo lutou muito para chegar onde chegou, superando obstáculos. É o mito capitalista da superação de si mesmo, onde o homem nasce pobre e pode enriquecer por seus esforços e merecimento. É o self-made man citado por Dorfman e Mattelart (1980) apud Lira (2005). Correspondente ao valor neoliberal de só se vence na vida pela competição.

Em Bob Esponja, o filme (2004) o Sr. Sirigueijo é entrevistado quando inaugura uma nova lanchonete. Suas primeiras palavras são:”Olá, eu gosto de dinheiro”. O que a história sugere é que não importa mais

nada a não ser conseguir dinheiro. Fica implícito nas histórias como um patrão deve ser, como um líder deve tratar seus empregados. Às crianças é transmitida a idéia de exploração capitalista, onde quem é feliz é aquele quem mais consome.

Outros personagens como: Sandy, a esquilinha, que vive no mar e para sobreviver usa um capacete, o vilão Plankton, os super-heróis da TV da Fenda do Biquíni que são o Homem-sereia e seu ajudante Mexilhãozinho e mais alguns, participam das histórias de vez em quando, por necessidade destas para dar maior dinamismo ao desenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma é ver, outra é contar
(Provérbio Popular)

Pensar por conta própria, expressar as idéias que temos, eis uma das chaves de um regime democrático. Mas será que, essa chave, com o currículo massificante como nos é imposto em todos os níveis educacionais, fica impossível de ser utilizada? Na verdade, tal fato se constituirá realidade quando o aprendizado de nossas crianças esteja bem menos baseado na razão e mais estruturado na aventura de imaginar, gerar fantasias, idear o que não é.

O que parece necessário hoje, é que a escola se posicione de forma diferente, preocupando-se em formar pessoas ativas, capazes de viver no mundo da imagem e da informação.

Não se admite mais um ambiente escolar feito para garantir um público submisso ao professor. Só agora percebe-se o absurdo de fazer com que todos os alunos aprendem as mesmas coisas. A aprendizagem padronizada estimula o isolamento, porque priva da necessidade de comunicação: não há possibilidade de trocas de experiências.

A grande “saída” constitui o diálogo, que com sua prática resgata o contato afetivo entre professores e alunos, dando espaço para a interculturalidade onde a educação informal, voltada para a formação

crítica dos indivíduos, supere a educação formal, sistematizada, irreal e tradicional.

A televisão como meio de comunicação de massa, também poderá contribuir positivamente para a formação do alunado.

Precisa-se ficar atento, para as mensagens ideológicas transmitidas em desenhos animados e mais precisamente no Bob Esponja.

Como afirma, Estevão (2002) “é necessário atender, na discussão sobre a bondade ou maldade da globalização”... que nos faz salientar o caráter dúbio e invisível das mensagens televisivas. É necessário perceber que o espetáculo, melhor dizendo, a imagem televisiva, ela é um instrumento de unificação, de massificação, mas ao mesmo tempo de alienação, pois os indivíduos a contemplam, mas, não a vivenciam (PORTELA, 2006).

REFERÊNCIAS

BOB ESPONJA, O FILME. Direção de Stephen Hillenburg. Manaus: Nickelodeon; Videolar, 2004, DVD (87 minutos).

BRINCANDO COM BOB ESPONJA. Direção de S. Hillenburg. Manaus: Nickelodeon: Videolar, 2003, DVD (112 minutos).

CALADO, A. J. **Globalização – múltiplos e complexos fios de uma teia de relações:** rumos, caminhos, protagonistas, posturas em aberto... Em: O labirinto da educação popular. Brennand, E. G. João Pessoa: UFPB / PPGE / Editora Universitária, 2003.

CARLOS, E. J. **O texto – imagem e a educação de jovens e adultos.** Em: Conceitos nº 13, ADUFPB, 2006.

ESTEVÃO, C. V. **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional –** Dilemas e desafios. Coleção Cdernos do CRIAP, Porto – Portugal: Asa Editores II S.A., 2006.

KUMAR, K. 1942. **Da sociedade pós-industrial à pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

MATTELART, A.; DORFMAN, A. Para ler o Pato Donald – Comunicação de massa e colonialismo. 1980. Artigo disponível em. <http://www.wikipedia-animação>. Acessado em: 02 de março de 2007.

O NATAL DE BOB ESPONJA. Direção de S. Hillenburg. Manaus. Nickelodeon, 2003, DVD (110 minutos).

PAIVA, C. C. **A parte do diabo na ficção de Gilberto Braga:** um estudo da mídia e moralidade pós-modernas. Em: Conceitos – nºs 11 e 12. Volume 6. ADUFPB, 2005.

PORTELA, P. J. **O imaginário social na sociedade do espetáculo.** Cruzamentos Guy Debord / Mão morta Em: Cadernos CIED. Araújo, A, F. e Araújo J. M. História, educação e imaginário. Braga: Universidade do Manho, 2006.

SCOCUGLIA, A. C. **Globalizações, políticas educativas e contra – pedagogia.** Em: Temas em educação. Volume 15: Políticas e práticas curriculares em tempo de globalização, João Pessoa, 2006.

VELHO, G. **Unidade e fragmentação em sociedade complexas.** Em: SOUZA, J. e OELTZE, B. Simmel e a Modernidade. Brasília: Editora da Universalidade de Brasília, 1998.

O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ALUNOS TELESPECTADORES[1]

OLIVEIRA, Adna Sousa de. - UFCG – adna.adonay@yahoo.com.br

I. INTRODUÇÃO

É importante explicitar, inicialmente, que o presente trabalho tem como finalidade básica contextualizar o tema da formação de alunos telespectadores, evidenciando sobretudo a necessidade da atribuição de um sentido pedagógico ao uso da TV nas práticas escolares. Neste sentido, buscamos trabalhar numa perspectiva de conscientização para a atuação dos educadores junto aos interesses dos educandos, enquanto telespectadores assíduos às programações televisivas.

Acreditando na possibilidade da diversificação curricular através da exploração de conteúdos midiáticos no contexto escolar, observamos a grande importância do desenvolvimento de estudos que contribuam para proporcionar a reflexão sobre novos aspectos que circundam a prática pedagógica, no tocante ao uso da TV enquanto recurso didático-pedagógico nas instituições de ensino.

Este trabalho é, ao nosso ver, um ponto de partida para a realização de estudos futuros sobre a relação mídia-educação, possibilitando, assim, um fazer pedagógico inovador, capaz de reconhecer as novas demandas sociais, adequando-as aos ideais pedagógicas da escola do presente século.

[1] Trabalho monográfico apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus – Cajazeiras – PB, sob a orientação da professora Ms Antonia Lis de Maria Martins Torres.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

1. Surgimento e expansão da TV no Brasil: dos Primórdios à atualidade

Com a Inauguração da TV nos anos 50, o Brasil se apropria de mais um meio de comunicação para desenvolver sua cultura midiática. Segundo Franco e Sampaio (2003), o país se constitui o pioneiro da televisão na América latina. A primeira transmissão televisiva no Brasil, aconteceu no dia 18 de setembro de 1950 pela TV Tupi de São Paulo, tendo como primeiro proprietário, o Sr. Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo. Vale lembrar que o número de telespectadores era restrito devido ao alto custo do aparelho, havendo apenas 200 televisores em toda a população brasileira. (Idem 2003).

Apesar desta precariedade, que envolve o acesso de aparelhos de TV no Brasil nos anos 50, as duas décadas posteriores deram um grande avanço, no que se refere a quantidade de televisores nos lares brasileiros. Andrade (2004) destaca que as décadas de 60 e 70 foram marcadas pelo aumento do número de aparelhos de tevês, caracterizando um crescimento de 333% na compra de televisores. Percebendo o crescimento significativo do número de telespectadores brasileiros, Leal (1964, p.18) prescreveu:

> A literatura oral de nossos dias, é a televisão. Com o surgimento de quinze novas estações de TV, em quase todos os estados do Brasil, **breve cobriremos todo o país, de extremo a extremo**. Por sua vez, o surgimento do transistor eliminou a única barreira antes invocada como obstáculo à penetração no interior: a falta de energia elétrica em considerável número de cidades do país. (1964, p. 18 – grifo nosso)

Percebe-se, através desta citação, a existência de um pensamento sobre a expansão da TV no Brasil. O surgimento do transistor, como destaca o autor, serviu para alargar a existência da energia elétrica às diferentes localidades do nosso país, ampliando o número de telespectadores em todos os estados brasileiros.

Atualmente, sabe-se que é bastante comum a existência de um aparelho de TV, até mesmo nos mais longínquos e periféricos setores da sociedade, pois são muito poucas as zonas de

habitação rural, que não dispõe de energia elétrica, aliás, o atual presidente da República, debateu[2] sobre o referido assunto, destacando que "A luz chega a cinco milhões de brasileiros". Lula enfatizou ainda sobre o aumento do percentual de telespectadores, apontando a importância da inclusão da TV nos lares Brasileiros.

Nesse sentido, podemos afirmar que é insignificante o percentual de sujeitos, que não estão envolvidos cotidianamente com as programações televisivas. Nessa perspectiva, comprova-se o crescimento prescrito nos anos 60. O futuro pensado naquela época sobre a televisão, está sendo vivenciado desde o final do século passado, acentuando-se com maior ênfase na atualidade.

1.2 Mídia Televisiva e Práticas Pedagógicas: alguma relação?

É indiscutível a influência da TV na vida das pessoas, isto abrange crianças, adolescentes, jovens, adultos e até mesmo idosos. Percebe-se que nesses últimos tempos, as programações destinadas ao publico jovem, estão influenciando cada vez mais esses telespectadores, ao ponto de "educá-los", em conformidade com os ideais da cultura exaltada pelos meios de comunicação. Silva (2004), observa que o poder da TV sobre os adolescentes, reside na forma como são manipulados pela possibilidade de uma vida fácil e de um futuro promissor.

Segundo Cereja (2002, p. 230), "O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo". O autor faz uma crítica ao estabelecer uma relação entre telespectador e "narcisismo", no intuito de explicar a ânsia que se têm pela beleza, vaidade, fama e posição social, sendo motivada pelo potencial midiático, através das variadas programações televisivas. Isto implica, sobretudo, o voltar-se exclusivamente para uma beleza frenética,

[2] Debate realizado por Lula no Palácio do planalto – 02-01-2007 - exibido pela emissora NBR; canal 22.

de um padrão extremo, que trás como resultado, a apropriação em massa, de uma cultura "inventada" pelos empresários da mídia.

Concordamos com Belloni, (2001, p. 57), quando afirma que, "As crianças e adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais com a televisão do que com os pais e professores". Neste sentido, indagamos se os educadores do presente século estão conscientes da realidade que envolve o poder da mídia sobre os educandos? O que se têm feito, em termos de contribuição para o exercício de uma postura critica entre os jovens telespectadores, a começar na sala de aula?

Acredita-se que o educador, para cumprir a função social direcionada a Educação, deve reconhecer a necessidade de um processo de aprendizagem mediatizada, recíproca e dinâmica, considerando-se as necessidades reais do sujeito educando, enquanto telespectador em plena construção de sua identidade, subjetividade e cidadania.

1.3 O Educador enquanto mediador das informações televisivas

A mediação pedagógica é fundamental no processo de conscientização, quanto ás informações "jogadas" pelos meios de comunicação. Se somos sujeitos midiáticos, estamos certos de que, as crianças de hoje estão penetradas, desde muito cedo, no mundo da informação, sabendo que os apelos da televisão e outros meios de comunicação, influenciam e modificam suas formas de pensar e agir.

Belloni destaca a "Autodidaxia" como um novo modo de aprender. Na verdade, a autora associa este termo aos novos métodos e estratégias de ensino, considerando duas razoes necessárias para a compreensão do processo de aquisição de conhecimentos na sociedade informatizada, que seriam: "entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação". (2001, p. 5).

Acredita-se na urgência da diversificação didática para a prática educacional dos nossos dias, pois a televisão tem viciado as crianças a absorverem, precocemente, determinadas informações, que se não forem trabalhadas no contexto das práticas pedagógicas, é possível que hajam prejuízos comprometedores para o futuro desses educandos.

Ao falar sobre a influencia da linguagem televisiva na aprendizagem, Zenicola (2004, p.89), acrescenta que, “tem de haver, por parte dos pais e educadores, uma orientação quanto a programas a serem vistos, comentários na família e nas escolas sobre os valores difundidos pela TV, adequados e inadequados”. A especialista considera que, não se pretende ignorar a importância da TV, já que exerce um papel importante no processo de difusão de conhecimentos, entretanto, adverte para a mediação que deve existir por parte de segmentos como, professores e pais, no ato de exercitar a autonomia interpretativa nos telespectadores, que estão de certa forma imaturos, quanto à apreensão de determinadas informações.

1.4 A reorganização curricular através das tecnologias

Frente a independência que envolve o aluno de hoje no processo de aquisição de conhecimentos midiáticos, nos deparamos com desafios cada vez mais freqüentes na sala de aula. O currículo oficial da escola pode ser reorganizado a partir do uso adequado das tecnologias presentes, desde que, não sejam utilizadas apenas para ilustrar o conteúdo do professor, mais principalmente, para criar novos desafios didáticos.

Moran, (2004 p. 245), demonstra sua preocupação sobre o tradicionalismo curricular presente no uso das tecnologias no processo de ensino, afirmando que colocam-se tecnologias na universidade e nas escolas, mas se continuam fazendo o de sempre: o professor falando e o aluno ouvindo, a modernização do ensino está, segundo ele, apenas no aspecto formal e técnico das tecnologias existentes, como é o caso da manipulação dos aparelhos.

Percebe-se que os currículos escolares tentam ignorar o quanto as crianças aprendem fora da sala de aula e o quanto a mídia as fazem conhecer em termos de informações e

comportamentos. Nesse sentido, encontramos em Libâneo (2003, p. 43), a idéia de que, “o exercício do trabalho docente requer, alem de uma sólida cultura geral, um esforço continuo de atualização cientifica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como a incorporação das inovações tecnológicas”.

Percebemos que estes últimos autores citados, destacam o vínculo que deve existir entre currículo escolar e informações midiáticas, enfatizando que os educadores devem atualizar seus conhecimentos culturais e midiáticos, no sentido de se articular as tecnologias aos novos métodos de ensino, visando o enriquecimento, não só de suas práticas pedagógicas, mais principalmente da aprendizagem do educando, tanto em termos de conteúdos curriculares da escola, como em questões mais subjetivas, que envolve o homem em sociedade.

III. METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se um trabalho monográfico de conclusão de curso. Iniciou-se através de leituras sobre o assunto, etapa denominada investigação exploratória.

O instrumento utilizado para a coleta de dado foi a aplicação de questionários, cujos resultados serviram para uma melhor compreensão e obtenção de informações sobre a concepção dos educadores mediante o uso da TV em suas práticas cotidianas, como também buscou conhecer, através do envolvimento com alunos no período do estágio, as possibilidades de renovação curricular através do desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir do uso de programações televisivas no âmbito educacional.

A pesquisa foi destinada a quatro professoras (de 1ª à 4ª série) e a alunos da 3ª série do ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Sousa/PB

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários às professoras envolvidas na investigação, percebemos uma grande coincidência com relação as concepções das mesmas sobre a prática concernente ao uso da TV nos ambientes escolares. Segundo suas observações, surgem alguns obstáculos que impedem o corpo docente de realizarem uma boa prática pedagógica através do uso de recursos televisivos. A indisponibilidade de recursos multimídia na escola, como por exemplo programas educativos em DVD, foi apontada como um dos principais motivos para a não utilização da TV de forma freqüente.

Se por um lado as políticas educacionais têm investido na introdução de recursos tecnológicos como: televisores, aparelhos de DVD, computador e etc, por outro lado tem ignorado a necessidade de maiores investimentos em torno de conteúdos televisivos de caráter pedagógico a serem exibidos através da disponibilidade de tais recursos.

A única opção é, segundo as docentes, a utilização de desenhos animados. A partir destas considerações, indagamos se é possível atribuir sentido pedagógico a uma programação televisiva não diretamente associada às propostas curriculares da escola, como é o caso da maioria dos desenhos animados transmitidos pela TV aberta.

Nesse sentido, Ficher (2003, p.106), sugere que, cabe ao professor, “selecionar vídeos, filmes de animação, programas de televisão, conforme determinados objetivos, relacionados, ou a construção propriamente da linguagem áudio-visual, ou ao debate em torno de certos temas de interesse educacional”. A autora considera ainda que, ao transformar a TV em objeto de estudo, estamos promovendo a relação do sujeito com diferentes aspectos da prática social em que está inserido, motivando-o a reconhecer sua imersão na vida econômica, política e cultural.

Nesse contexto, os resultados obtidos no estágio nos permitiram identificar as possibilidades de fazer da TV um recurso didático, uma vez que, após cada exibição do desenho animado que se fazia em sala de aula, os alunos passaram a discutir sobre os principais assuntos relevados em cada desenho, sendo capazes de articular esses conteúdos

fictícios á sua realidade de vida. Estas habilidades foram comprovadas a partir da análise feita em torno das produções textuais realidades pelos alunos após a exibição de cada programa. Observa-se ainda o desenvolvimento da autonomia interpretativa diante dos assuntos midiáticos, visto que, em cada produção, as “histórias” eram narradas criticamente de acordo com as concepções próprias dos educandos, atribuindo inclusive novas versões ás narrativas figuradas pelos personagens de desenhos animados.

Acreditamos portanto, ter cumprido o nosso papel no contexto da investigação científica no âmbito educacional. Resta-nos a partir de então, torcermos para que os demais professores desta e de outras instituições de ensino, dêem continuidade a essas práticas, indo além do aspecto puramente recreativo, no que se refere ao uso da TV nas instituições de ensino.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, identificamos aspectos de extrema significância para o alcance de nossos objetivos de pesquisa. Compreendemos que a renovação do processo ensino-aprendizagem não depende exclusivamente das intenções das políticas públicas brasileiras, no que diz respeito a introdução de recursos tecnológicos nas escolas, mas sim das estratégias do professor enquanto mediador do conhecimento. Acreditamos ter atingido os nossos objetivos, a partir da análise sobre os resultados obtidos no estágio. Percebemos ao longo das discussões realizadas, que os alunos passaram a exercer um olhar crítico sobre a televisão.

Nesse sentido, a participação intensa e animada do corpo discente, revelou que esse nosso “olhar” sobre a formação de alunos telespectadores corresponde ao interesse das novas gerações ao tratar com seriedade um tema que lhes parece importante, utilizando nesse contexto a linguagem audiovisual que já faz parte do seu universo cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**? – Campinas, SP: Autores associados, 2001

CEREJA, William Roberto (org). **Português: Linguagem**, 7ª série: 2ª ed. – São Paulo: Atual, 2002.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV** – 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAL, Péricles. **Iniciação à Televisão**, Belém: Falangola, 1964

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**?: Novas exigências educacionais e profissão docente- 7. ed – São Paulo: Cortês, 2003.

MORAN, J. Manuel. Texto publicado nos anais do 12° Endip. **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade , mídias e tecnologias na educação**. Vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. **A tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989

SILVA, Gerson Abarca. **O poder da TV no mundo da criança e do adolescente** – 3. ed. – São Paulo : Paulus, 2004.

ZENICOLA,Ana Maria. **A influência da linguagem televisiva na aprendizagem**. IN Psicopedagogia: Um portal para a inserção social. Silva Amaral de Mello Pinto (coord). Petrópolis, RJ: Vozes – 2004.

ENREDAMENTOS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Informática educativa, informática na educação, tecnologias educacionais, tecnologias da educação, ou tecnologias na educação?

Embora estas expressões que intitulam nosso início de diálogo possam ser meramente formais, é preciso discuti-las de forma a compreender as implicações das mesmas nas práticas pedagógicas que se quer construir e que se fazem necessárias. Como a abordagem que perpassa este texto é a dos Estudos culturais, peço licença para trazer aqui dois episódios do cotidiano acadêmico os quais explicitam a necessidade de compreendermos as implicações políticas de formas discursivas baseadas nestas expressões.

A primeira delas foi vivenciada por esta autora, em 2006, como membro de uma banca de Mestrado de Educação, cuja dissertação tratava da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas de um município paraibano. O Mestrando, apesar do nervosismo comum também àqueles que elaboram seu trabalho com responsabilidade e sapiência, apresentou seu trabalho de forma bem clara e detalhada. Ao ser argüido por um membro avaliador – cuja experiência se dava no campo da docência na área da computação – ficou perplexo pois não esperava tal argüição. Mas, por que a perplexidade? A resposta veio da própria argüição que passarei a descrever. O Mestrando, ao afirmar a necessidade do uso interdisciplinar da informática na educação, foi o suficiente para que o avaliador em questão o interrogasse como isso poderia ser feito, pois ele (o argüidor) acreditava que a informática em si já era mais do que necessária e, além de não vislumbrar tal possibilidade, não vislumbrava também a sua necessidade.

Neste momento, a perplexidade tomou conta dos outros membros da banca que, em defesa da defesa, intervieram. Afinal, qual a concepção que aquele avaliador possuía de informática e de educação para não compreender a possível e necessária articulação?

Ao nos depararmos com "a saia justa" do orientando, passamos a discutir qual a concepção do campo científico da gênese da Informática e da educação estávamos, afinal, nos propondo a construir o conhecimento. Não foi difícil perceber que, ao tratar de um professor *expert* em Informática, sua visão de ciência e de educação era moldada na perspectiva da Ciência Moderna, a qual – ainda é por muitos acadêmicos – considerada como "A Ciência", desconsiderando assim o que venha a questionar o

paradigma científico que se baseia no empirismo, na linearidade, e nos discursos totalizantes e disciplinares. Demonstrava ainda o avaliador em questão, a dificuldade em perceber que a prevalência das ciências exatas sobre as ciências humanas não é mais uma realidade, pois a crença de que a tecnologia implica, necessariamente, em progresso e justiça social não se concretizou. O que, para nós, é talvez uma das maiores defesas de constituição de campos de saberes e currículos na pautados na interdisciplinaridade, dado que as grandes narrativas, na pós-modernidade, vêm se desmoronando e colocando em questão todo e qualquer discurso que seja totalizante.

Uma questão que passamos nos indagar era o porquê de se falar em Informática Educativa? O que estava "por trás" de se constituir um campo de saber onde a educação é apenas uma adjetivação? Por que não, por exemplo, Educação Informatizada?

Da mesma forma, o uso da expressão Informática na Educação nos remete a um tipo de uso meramente instrumental, e não relacional; alinhado com a perspectiva da complexidade que envolve os atuais processos de formação e gestão no mundo do trabalho e que a educação deve também se ocupar.

Com este episódio acadêmico, procuramos apenas demonstrar que tais discursos ainda estão presentes e confundem o que se pretende com a inserção das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais.

O segundo episódio, que tem como propósito problematizar as expressões desta seção, está descrito no capítulo 1, intitulado "Breve sociologia do professor virtual", do livro Sociologia da Educação, de Alberto Tosi Rodrigues. O referido autor narra, com excelência lingüística, sua experiência como professor virtual, na qual havia disponibilizado em seu *web site* um trabalho na área de Ciência Política. Para seu espanto, certo dia recebeu um e-mail de um aluno de um programa de pós-graduação em que o aluno pedia a sua ajuda, pois, ao necessitar fazer um trabalho sobre o tema presente no referido site, havia tomado o texto e o apresentado ao professor "real". Este professor "real", por sua vez, estranhou duas coisas: primeiro a sofisticação do texto; e depois o fato de que os parágrafos que se sucediam em alguns momentos não faziam sentido. Ao questionar o aluno, o professor real ouviu do mesmo que, de fato, não havia escrito o texto e que não entendia qual seria o problema de tomar o texto da internet e apresenta-lo, uma vez que o mesmo dizia respeito ao tema solicitado. Como se não bastasse, o aluno solicitava ao professor virtual que ele próprio estabelecesse contato com o professor real e lhe confirmasse que, se os textos estavam na internet, eram de domínio público e, portanto, seu procedimento não apresentava problema algum.

A despeito da autoria, a qual se espera a compreensão de alunos de graduação muito mais sendo de pós-graduação, o fato é que a corriqueira ação “Recortar e colar” possível através dos editores de textos eletrônicos, é na verdade uma versão mais sofisticada do “copiar” trechos de autores renomados de forma a construir uma revisão bibliográfica o mais completa possível. No entanto, além desta revisão, espera-se a utilização crítica dos mesmos.

Aliás, é consenso, entre educadores, a limitação de parte de nossos educandos em articular idéias, elaborar críticas, relacionar teorias com a realidade. Sendo assim, aos textos acadêmicos agora, além das citações de livros, agregam-se citações da rede mundial de computadores. Obviamente há textos de qualidade disponíveis nos meios eletrônicos. O que está em questão não é a construção do conhecimento a partir de outros conhecimentos já veiculados em formato digital. Mas, devido ao grande volume de produções disponíveis, espera-se que também o desenvolvimento da capacidade de desenvolver a criticidade frente aos diferentes textos apresentados em diferentes formatos.

As tecnologias da educação e as tecnologias educacionais envolvem uma série de métodos e processos que podem ser de natureza técnica e humana. O processo de gestão do conhecimento, da escola e do planejamento do ensino e da aprendizagem são tecnologias humanas aplicadas na educação, sendo então os dispositivos[1] primordiais utilizados por sujeitos da educação que visam a transformação da sociedade de acordo com suas expectativas e não apenas de acordo com modelos de produção que se baseiam na aplicação de tecnologias em detrimento das capacidades inerentes aos seres humanos, como por exemplo, a criticidade.

Por outro lado, a expressão **tecnologias na educação** nos remete a um tipo de uso de tecnologias que potencializam os processos educacionais. Independente de serem tecnologias humanas ou mesmo as tecnologias da informação e comunicação (suportes midiáticos), sejam elas impressas ou digitais, vale dizer que as mesmas não são apenas ferramentas que substituem o trabalho humano. Ao contrário, elas devem se enredar aos processos, articulando o que de mais produtivo elas proporcionam: a interatividade, a colaboração e, principalmente, a significância, em virtude da aproximação e do

[1] Dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou a configurações de saber que deles nascem, mas que igualmente o condicionam. (FOUCAULT, 1979, p.244 e 246)

distanciamento possível quando se interpelam diferentes culturas, diferentes contextos postos em contato através das mídias.

A concepção da aprendizagem significativa propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem a partir do cognitivismo, o qual parte do processo de armazenamento da informação e condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que possa ser manipulada e utilizada no futuro. Além disso, a aprendizagem significativa reconhece a importância da experiência afetiva.

Sendo assim, novas idéias e informações podem ser aprendidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcione, dessa forma, como ponto de ancoragem para novas idéias e conceitos. Importa também a interação dos conceitos com novos materiais que, segundo Ausubel (1968), constitui uma "...experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados."

Resumindo, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Daí a importância de, nos processos educacionais, considerarmos perspectivas técnicas, políticas e humanas.

No entanto, o que percebemos ainda no nosso sistema escolar é a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, exigindo do educador o domínio absoluto sobre aquele conteúdo, o qual deve ser transmitido com toda a sua excelência para que o aluno o absorva em sua totalidade. Porém, é sabido que esta especialização de conteúdos pode gerar o distanciamento da realidade, da estrutura cognitiva do educando e da aprendizagem útil para a cidadania, a qual envolve, inclusive o uso crítico das tecnologias da informação e comunicação.

Porém, nada disto é possível sem que haja o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a criticidade.

A Criticidade para a inserção das Tecnologias na Educação.

A criticidade é o elemento da prática educativa que leva a consciência crítica. Freire (1988), afirma que antes da consciência crítica o que temos é a *consciência ingênua*, a qual revela um simplismo na interpretação dos problemas e não se

aprofunda na casualidade do próprio fato. Por outro lado, a consciência crítica há um compromisso com a análise aprofundada dos problemas.

Neste caso, o educador crítico reconhece que a realidade é mutável e não se satisfaz com as aparências, discutindo com seus com seus educandos, os princípios autênticos de causalidade.

Obviamente esta causalidade pode requisitar a compreensão de outras áreas do conhecimento, o que implica em outro elemento de uma aprendizagem significativa: a Interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade aqui é entendida como um princípio mediador entre as diferentes disciplinas, constituindo-se como dispositivo teórico-metodológico da diversidade e da criatividade. Jamais ela pode ser um elemento de redução a um denominador comum do conhecimento, mas sim uma perspectiva de análise do saber que gere conhecimento útil e significativo.

Sendo assim, a utilização das tecnologias na educação possibilita a criticidade na medida em que transita em diferentes linguagens (escritas, imagéticas, sonoras etc) e, desta forma, abre possibilidades de análises dos diferentes discursos ali ancorados, superando o modelo instrucionista refinado apenas pela utilização das técnicas visuais ou de acúmulo de informações a serem acumuladas de forma acrítica.

A despeito da técnica utilizada, certamente a diferença se faz a partir da compreensão do educador da necessidade do diálogo com a diversidade presente na cultura escolar e do compromisso com uma educação que de fato seja transformadora, ao valorizar o trabalho do educando, as práticas educativas e re-significando os processos avaliativos.

A formação docente para o uso das tecnologias da informação e comunicação.

A formação do professor tem sido objeto da legislação e de reflexões que, longe de ser consenso, sugere perfis esperados para o profissional da Educação. Sendo assim, o que a legislação apresenta (através das Diretrizes Curriculares) são elementos básicos norteadores, como, por exemplo, o perfil do profissional.

Analisando o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, homologado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, observa-se a menção a articulação de conhecimentos advindos do domínio das tecnologias da informação e comunicação. Por outro lado, conforme já foi citado

anteriormente, a despeito de políticas públicas voltadas para estas tecnologias, sua incorporação no cotidiano escolar ainda apresenta restrições de várias ordens, conforme se observou em pesquisas anteriormente por nós realizadas sobretudo no município de João Pessoa/PB e em algumas universidades federais brasileiras[2].

Ocorre que a cultura escolar ainda está ancorada na Pedagogia Tradicional, no modelo empirista, na transmissão de conteúdos e na hierarquia de sujeitos e saberes que, muitas vezes, compete no próprio ambiente escolar.

Ainda que alguns educadores tenham o domínio de tecnologias, a cultura escolar e a cultura em geral ainda não incorporaram a cultura da imagem ou mesmo a cultura digital. Não é raro o discurso de pais, gestores e professores que insistem no ensino linear, seguindo o livro didático. Longe de se contestar a importância do mesmo, muitas vezes ele pode limitar a apreensão de novos contextos, linguagens e significados importantes aos educandos e que podem produzir elementos para a criticidade. Da mesma forma, o jornal (mídia impressa) e a TV (audiovisual), muitas vezes, têm sido utilizados como forma de "passar o tempo", desprezando o potencial educativo dos mesmos. Ao se tratar das tecnologias digitais da informação e comunicação, a limitação permanece, ao utilizá-las apenas como ferramenta de busca sofisticada de novas e atuais informações sem, contudo, relacioná-las com práticas educativas que sejam significativas e como dispositivos para a criticidade.

As propostas de avaliação.

A avaliação, como uma das práticas educativas, ainda tem sido objeto de discussões para, de fato, superar a sua função meritocrática, seja na cultura escolar, seja nas políticas públicas de avaliação educacional.

A cultura da avaliação, de modo a escrutinar "conhecimentos" previamente estabelecidos pelos cânones da ciência, institucionaliza o exame e é conseqüência da Modernidade, caracterizando a Pedagogia Moderna, Tradicional. Sua origem, no século XVII, das expressões de pensadores deste período (Garcia, 2003).

---

[2] Refere-se ao Projeto de Licenciatura (Prolicen-2006), cujo título é "Didática e novas tecnologias da informação e comunicação" e a orientação de dissertação de Mestrado intitulada "As tecnologias da informação e comunicação no curso de pedagogia: A formação docente para a sociedade do conhecimento", (Braga, 2007).

Comenius, considerado o “Pai da Didática”, já apontava sua importância ao priorizar o exame como “lugar de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem”. Ao considerá-lo como um problema metodológico, o exame funcionaria como um dispositivo para identificar as dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos para, então, construir a Didática que favorecesse o “Ensinar tudo a Todos”.

Em seguida, La Salle em 1720, propõe o exame como supervisão permanente, de vigilância contínua, cujos resultados são comunicados às autoridades pedagógicas, provocando reprimendas públicas aos alunos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelo bom resultado.

As expressões da avaliação enquanto exames perduram e ambas são equivocadas, dado que propiciam um modelo de avaliação de corte neoliberal, cuja racionalidade se impõe através de noções como *“qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial).”* (Barriga, 2003).

Além disso, Comenius ao perseguir a Didática Magna que ensinaria “tudo a todos”, desconsiderou a constituição de sujeitos diversos e a impossibilidade de todos aprenderem da mesma forma. La Salle, por sua vez, incorre no mesmo erro, agravado o fato de que as aprendizagens significativas passam pela afetividade e não pelas reprimendas, ainda comuns em nossa cultura escolar, onde o erro define o fracasso escolar e não a possibilidade de novas metodologias de aprendizagens.

Evidentemente, novos olhares para a avaliação dependem da formação de educadores sob novos paradigmas, os quais além de considerarem as diversidades nos processos de ensino e aprendizagem, também possam agregar uma perspectiva mais integradora de conhecimentos e de reconversões dos erros em aprendizagens; e não apenas em notas, aprovações ou reprovações. Não há dúvida de que tais posicionamentos se constituem em desafios para a educação e, principalmente, para a elaboração de currículos os quais possam, de fato, favorecer práticas pedagógicas menos excludentes e mais abertas à complexidade ali envolvidas.

O currículo como dispositivo para a mudança.

Diante da velocidade dos avanços tecnológicos, que nos colocam frente a frente com as diversidades (seja de contextos, de aprendizagens), nosso maior desafio

enquanto educadores seja o de considerar as diferenças, o lugar de onde cada um “fala” para então definir “currículos” como caminhos de existência do sujeito (Silva, 1999), de modo que este possa ser crítico dos arranjos sociais existentes.

Independentemente dos recursos que possam a vir a serem utilizados, a educação está comprometida com o desenvolvimento das capacidades humanas, e neste sentido o currículo é o dispositivo capaz de proporcionar este desenvolvimento em suas diferentes áreas.

Doll Jr (1997), ao propor uma matriz de currículo, enfatiza a natureza construtiva e não linear de um currículo pós-moderno. Baseado nas idéias de em autores de diferentes campos do conhecimento, ele conceitua o currículo construtivo como sendo aquele que *“emerge através da ação e da interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais).”* É o currículo cuja construção é de final aberto, não-determinista, nem linear tampouco seqüencial. Porém, admite limitações e focos que, aos se interseccionarem, criam uma rede relacionada de significados. E conclui: *“Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será seu significado.”* (Doll Jr, 1997:178).

Proposituras finais.

Para propor as tecnologias na educação sem que haja enredamentos, o currículo deve ser pautado na perspectiva pós-moderna apontada por Doll Jr (1997), na qual ficam estabelecidos os princípios da interação dos participantes, das conexões construídas e do aprofundamento do significado. Além disso, o currículo deve também se apresentar como o lugar de onde cada um fala e de onde surgem caminhos de existências dos sujeitos (Silva, 1999). Para tanto, além de políticas públicas que propiciem o uso das tecnologias na educação, é necessária a formação docente voltada para a compreensão das tecnologias na educação e o rompimento com Pedagogias Tradicionais que pouco desenvolvem a consciência crítica.

As **tecnologias,** ao se enredarem nas práticas educativas, proporcionam a interatividade, a qual produz ações inusitadas e não respostas diretas aos estímulos esperados no contexto da educação formal e do currículo tradicional e linear. Além do mais, a colaboração através das tecnologias digitais, permite a aproximação e o distanciamento necessários para a interpelação de diferentes culturas na formação de consciências mais críticas em relação à própria cultura.

Referências Bibliográficas:

AUSUBEL, D. P. Educational psycology: A cognitve view. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc.: 1968.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, Maria Teresa. "Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos". Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

BRAGA, Helia M. Barroso. As tecnologias da informação e comunicação no curso de pedagogia: A formação docente para a sociedade do conhecimento, Relatório de dissertação de mestrado, UFPB – PPGE. 2007. (mímeo)

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/ sucesso. In: Esteban, Maria Teresa. "Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos". Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MOREIRA, Antonio F.B. Currículo: Políticas e Práticas. Campinas/SP: Papirus, 2002. (a)

MOREIRA, Antonio F.B. *Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In:* Moreira, Antonio F.B. Currículo: Políticas e Práticas. Campinas/SP: Papirus, 2002. (b)

SILVA, Tomáz Tadeu da (org.) O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994a.

SILVA, Tomáz Tadeu da (org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomáz Tadeu da (org. e trad.) O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000e.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª ed.

A CIDADANIA DOS ROBÔS: LUTAS E CONQUISTAS

RODRIGUES, Anna Patrícia Marinho – UFPB – annapatriciamr@hotmail.com
ELOY, Silvia Regina Tavares – UFPB – sileloy@hotmail.com[1]

Na sociedade brasileira atual se fala muito na Declaração dos Direitos Humanos, a qual se dá pelo reconhecimento da igualdade, liberdade e da propriedade, sendo esta a principal fonte de incentivo as mudanças para proporcionar ao indivíduo a construção de um pensamento crítico, capaz de analisar, refletir e questionar as desigualdades impostas pelas classes dominantes, e desta forma, a conquista da cidadania, que é definida através dos direitos civis, políticos e sociais.

A integração educação-cidadania se reflete nas relações sociais dentro e fora da escola, buscando valorizar as diferentes categorias por uma sociedade justa para todos. Com isso, o papel do professor torna-se importante na reprodução do conhecimento no exercício da cidadania. O qual possibilitará criar situações que desperte no aluno o interesse pelos seus direitos como cidadão e construir as suas próprias representações políticas e culturais.

A relação entre educação e sociedade brasileira, busca novas técnicas para que dentro e fora da escola se desenvolvam trabalhos, em que a apropriação do conhecimento se torne mais presente. A utilização da mídia como subsídio para transmissão de conhecimento se torna acessível devido à facilidade e disponibilidade de penetrar na vida cotidiana de uma determinada sociedade.

Tomando como base a pedagogia da representação, este trabalho utilizou-se da mídia a fim de procurar desenvolver em nosso grupo o entendimento para formar futuros intelectuais transformadores.

Para construção da nossa análise, selecionamos um desenho animado, no qual fizemos uso do tema “cidadania” e cenas do filme, para retratarmos sociologicamente o exercício da verdadeira solidariedade em busca da cidadania.

Para compreender a necessidade da crítica aos conteúdos informativos aos quais estamos observando a cada momento, utilizamos a orientação bibliográfica de autores pós-criticos. Um dos pressupostos da Pedagogia crítica da representação é de “que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual” (Giroux e McLaren, p.

[1] Alunas do Curso de Pedagogia, Turma 2006.1.

144)[2] isto é, de alguma forma valorizamos as imagens, os sons e os textos que partem delas.

Ressaltando a influência dos meios de comunicação quanto transmissor de conhecimento, é imposta de forma tão incisiva, que os indivíduos que bebem de sua fonte, se acomodam a servirem apenas como receptores de informação.

Segundo Giroux e McLaren, ao que se refere à mídia, afirma a mesma praticar "uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimentos que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana" (p.144).

A importância do caráter crítico aos conteúdos que absorvemos, está justamente no poder de analisar o que está por trás das linguagens e mensagens. Reconhecendo a origem dos conteúdos veiculados como exercício da arbitrariedade de certas categorias sociais, que tendem controlar as idéias e as práticas da sociedade como um todo.

O estímulo à criticidade por parte do educador proporciona aos educandos,

> Examinar como a forma pela qual eles/as interagem com as representações da mídia contribuem para constituir os significados pelos quais ele/as não apenas vêm a compreender e a negociar a realidade, mas também são constituídos como sujeitos políticos. (p.145).

Giroux e McLaren, ainda colocam sobre a postura dos indivíduos praticantes da pedagogia crítica: "não devem ter a arrogância de falar por outras ou em favor de outras, mas em solidariedade com outras, cujas preocupações eles/as partilhem preocupações em favor de uma sociedade livre do sofrimento e da injustiça social" (p.155).

A solidariedade e a preocupação com o coletivo, a fim de extinguir a injustiça social citadas acima, são características explícitas da prática da cidadania.

Devido ao enfoque sociológico utilizado neste trabalho, passamos a seguir um dos fundamentos que nos nortearam para a nossa análise. Os pós-criticos ao perceberem que os críticos reprodutivistas e dialéticos só ficariam nas investigações e que os educadores radicais presos as práticas escolares que defendem os interessem da

[2] Referente ao texto "Por uma pedagogia crítica da representação", 1995.

classe dominante, não permitem a oportunidade de ir além de suas visões, com isso, Giroux descreve os limites da teoria educacional radical:

> A tragédia desta posição é que ela impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares. Neste tipo de análise, existe pouca compreensão das contradições, distâncias e tensões que caracterizam a escolarização. Há poucas possibilidades de se desenvolver uma linguagem programática para uma pedagogia crítica ou para uma luta institucional e comunitária. Os educadores radicais concentram-se de tal forma na linguagem da dominação que não resta qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia educacional política progressista.(Giroux, p.27)[3]

Desta forma, os pós-criticos acumulam as visões anteriores e avançam nas suas perspectivas pós-críticas, na qual Giroux descreve:

> Com efeito, os educadores radicais desperdiçaram a oportunidade tanto de questionar o ataque conservador nas escolas e as formas correntes nas quais as escolas reproduzem desigualdades arraigadas como de reconstruir um discurso no qual o professor possa ser definido através das categorias de democracia, autorização e possibilidade (idem).

Enfatiza Giroux abaixo sobre os educadores radicais e a pedagogia radical que: “Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade” (idem). Coloca também sobre os movimentos escolares que: “Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas” (idem). E sobre o trabalho docente ele diz: “De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora” (idem).

Nas perspectivas programáticas de Giroux, ele expõe os seus pressupostos com relação à escola:

> Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas. (...) Nestes termos, as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento a as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica (p.28).

[3] Referente ao texto “Os professores como intelectuais”, 1997.

Sobre os estudantes, Giroux diz que "(..) aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social. (...) busca recuperar a idéia da democracia crítica como um movimento social que apóia a liberdade individual e a justiça social" (idem).

Ainda sobre os seus pressupostos, o autor afirma: "(...) os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores" (p.29). Sobre o conhecimento ele diz:

> Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessário para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (...) (idem).

Nas questões fundamentais da práxis pedagógica, Giroux apresenta três eixos básicos:

> (...) O referencial mais importante para tal posição é a "libertação da memória", o reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão (...). É a noção de recordação histórica que sustenta a memória dos movimentos sociais que não apenas resistem mas também transformam em seu próprio interesse o que significa desenvolver comunidades em torno de um horizonte alternativo de possibilidades humanas. É simplesmente desenvolver um estilo de vida melhor.
> Também é essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante (...) (p.30-31).

Retomando o conceito de cidadania e escola, sendo este ambiente que oferece a informação, é também responsável por conduzir a consciência crítica dos alunos como forma de se inserirem nas práticas sociais e usufruírem de seus direitos como cidadãos. "A análise da relação entre escola e cidadania passa, necessariamente, pela questão do direito do homem à apropriação do conhecimento" (Pino, p.20) [4].

Etimologicamente a palavra cidadão, origina-se do grego, àquele que habita a cidade. Já no sentido contemporâneo, o mesmo assume a definição do indivíduo como portador de direitos e deveres. Este último surge com a Revolução Francesa e seu sentimento de igualdade. Conhecendo essa "cidadania", partindo de um embasamento histórico, podemos concluir que nunca fora praticada quanto ao seu objetivo real.

[4] Referente ao texto "Escola e Cidadania: Apropriação do conhecimento e exercício da cidadania", 1992.

A burguesia exercia certa dualidade ao que se refere à cidadania que tanto defendiam. “A Declaração dos Direitos Humanos é o reconhecimento da igualdade, da liberdade e da propriedade, fundamentos da nova ordem constitucional burguesa (1791), como direitos naturais” (p.16). Levantavam a bandeira da cidadania como um direito comum, sem qualquer discriminação, enquanto seus filhos recebiam uma educação diferenciada do resto da população, que não tinham acesso ao conhecimento e conscientização de seu papel enquanto integrantes ativos e modificadores da realidade em que viviam. “No pensamento aristocrático e burguês dos filósofos iluministas, a propriedade é condição da liberdade e do bem-estar. O que significa que sem propriedade não há nem liberdade nem cidadania” (p.17).

Nosso país é fruto de sociedade escravocrata, burguesa e ditatorial. Exemplos nus a negação do exercício da cidadania. Iniciamos nossa história, após a chegada dos portugueses, com a escravatura, quer dizer, o não direito do negro como integrante e detentor de decisões na sociedade. Depois, a chegada do Iluminismo com seus ideais burgueses e sua “falsa” cidadania. Em seguida, um Regime Militar, que anulou de vez qualquer ato de crítica ou intervenção popular no governo. A partir de movimentos sociais (principalmente na década de 1980), que grupos excluídos da sociedade promoveram a fim de reivindicar pelos direitos, é que começamos a caminhar para a cidadania propriamente dita. “A conquista da cidadania (dos direitos civis, políticos e sociais) tornou-se, após a Declaração, o objeto da luta política do excluídos; o que mostra que a mera declaração do Direito não basta para constituir o cidadão” (idem).

A escola pública no Brasil passou por diversas práticas pedagógicas ao longo da sua história. Desde jesuítica a tradicional leiga e religiosa, de escolanovista a tecnicista, e observamos que tais práticas acompanhavam os interesses políticos e econômicos de cada período. Os dirigentes públicos compreenderam e utilizaram do poder de inculcação que a escola exerce sobre o indivíduo, de forma arbitrária, anulando o acesso ao conhecimento para não organização de luta da população. “A realidade educacional brasileira, é um exemplo acabado da contradição entre a Declaração dos Direitos e a prática social” (p.23).

A educação, considerada um bem público (que seja acessível a todos), é um mecanismo importante na formação consciente do indivíduo, como portador de direitos e deveres, e como um ser não individual apenas e sim coletivo. A solidariedade

é uma das questões essenciais para o exercício de cidadania, afinal, uma sociedade democrática e justa, é organizar a partir dos interesses de todos que os constitui.

Descrição do desenho Robôs[5]

A história conta como protagonista, Rodney Lataria, integrante de uma sociedade de robôs. Nascido (ou melhor, montado) em uma família humilde da cidade Rivet Town.

Considerava seu pai o "maior robô do mundo", e este por sua vez, incentivava o filho a se tornar um grande inventor, pois na sua juventude, não conseguiu realizar seu sonho de ser músico (acabou se tornando um lavador de pratos) e não desejava o mesmo sentimento de frustração a Rodney.

O jovem robô viaja para a cidade de Robópolis, à procura do Grande Soldador, figura ilustre entre os inventores, que proporcionava portas abertas às novas idéias, capazes de facilitar a vida de todos. Ao chegar, Rodney é bem recebido em uma pensão com vários outros robôs pobres. Mas, ao tentar contato com seu grande ídolo (Grande Soldador) é tratado com insignificância, desde o porteiro até o novo administrador da empresa, Dom Aço. Este defende a fabricação de novos modelos de peças para robôs (criando certa moda) e não mais peças sobressalentes, que eram acessíveis a todos.

Uma das habilidades de Rodney é consertar coisas, e por não concordar com os objetivos de Dom Aço, começa a consertar os robôs quebrados e continua sua jornada a procura do Grande Soldador. Seu encontro com o mesmo é decepcionante, pois o seu ídolo apresentava-se em depressão, mesmo assim, não desiste de mudar a realidade da sociedade - com novos padrões de beleza acessíveis apenas aos que possuem poder aquisitivo e a exclusão dos demais robôs, agora considerados ferros velhos – e incentivar uma mobilização dos robôs enferrujados.

Na luta contra o exército de Dom Aço e sua mãe Madame Junta, a classe dos excluídos descobre que sua força é capaz de mudar a sociedade, a partir da união e participação de todos. Rodney é reconhecido como líder, e se torna, pelo Grande Soldador, o seu sucessor na empresa.

Análise do desenho

[5]Filme da Twentieth Century Fox Animation, criado e produzido em 2005 pela Blue Sky Studios, dirigido por Chris Wedge.

Há uma cena do filme em que Rodney Lataria e seu pai assistindo televisão vêem a propaganda da empresa do Grande Soldador, em que ele estava convocando na cidade de Robópolis os novos inventores, os quais lhes dariam a oportunidade de mostrar suas criações, diz o mesmo: – “Todos os dia vêm robôs de todos os lugares trazerem idéias novas e eu escuto todas elas”. A partir daí Rodney ver a possibilidade de tornar real o sonho de ser um grande inventor, com isso cria uma máquina muito interessante a qual pretendia apresentá-la ao Grande Soldador. E desta forma ser recompensado, pois como a sua família era pobre e por não possuir condições financeiras para comprar peças novas, Rodney se conformava em usar peças sobressalentes de segunda mão emprestadas pelos seus primos e até prima, a qual para sua tristeza estava usando na ocasião da sua foto anual da escola.

Percebemos na passagem acima a necessidade do protagonista de mudar de vida, oferecer melhores condições para ele e para a sua família. Qualquer cidadão tem o direito de ter uma vida digna em que suas necessidades básicas sejam supridas. Mas sabemos que não ocorre assim, pois alguns concentram a renda para si, e muitos passam necessidades.

Uma cena na qual Rodney briga com o patrão, o mesmo resolve fazer a sua mala e partir para Robópolis em busca dos seus sonhos. Quando está na estação de trem, seus pais chegam logo em seguida e apesar da resistência de sua mãe quanto a sua viagem, o pai apóia a sua decisão temendo que aconteça com o filho o mesmo erro que lhe ocorreu no passado, quando sonhava ser músico, e por falta também de condições da família teve de seguir a profissão de lavador de pratos.

Acima, no momento o qual Rodney briga com o patrão, houve o que Giroux denomina de ruptura (fato que encoraja o indivíduo a mudar de atitude e romper o medo causado pela dominação e exploração), daí Rodney se posiciona e vai buscar condições a fim de concretizar o seu sonho. Como também, no momento em que seu pai recorda os momentos tristes de sua vida, percebemos que ocorre nele a ruptura (libertação da memória), desta forma, Herbert Lataria oferece a Rodney todo apoio para que o mesmo embarque para Robópolis.

Quando Dom Aço se apossa das empresas Grande Soldador, inicialmente muda o slogan da empresa que anteriormente era “Você pode brilhar, não importa do que seja feito” para “Por que ser você se você pode ser novo?”. Anuncia aos funcionários (fazendo sempre questão de se mostrar superior a eles) a propaganda da

sua coleção de peças, que faria os robôs não mais se aceitarem como são e comprariam peças novas, estipulando novidades no padrão de ser. Como suas peças eram caras e ele não tinha mais interesse de fabricar peças separadas, tornaria impossível o conserto dos robôs, pois a maioria deles não teria condições de comprá-las e infelizmente virariam sucatas.

Notamos claramente a desqualificação do indivíduo como um ser único, não respeitando a opinião de cada um, fazendo isso também quando não aceita mais os novos inventores (extinguindo a oportunidade dos menos privilegiados expressarem suas opiniões). Podemos ver também a influência da mídia sobre os indivíduos, sendo ela um veículo de desvalorização do cidadão, onde todos deixam de querer formar sua opinião própria para aceitar o que à mídia impõe.

Giroux afirma que a escola só se torna democrática quando considerar as múltiplas formas e culturas se façam presentes no seu espaço (todos portadores de direitos), que é exatamente o oposto da situação que se faz presente em nossa realidade e que o filme retrata-nos muito bem.

Em dado momento, Rodney se rebela contra a atitude de Dom Aço e relembra as palavras do Grande Soldador: – “Viu a necessidade, atenda”, logo em seguida, conserta os robôs com a ajuda de toda comunidade apesar de não estarem fabricando mais peças sobressalentes, e ainda incentiva-os a serem como são. Na cena fica claro o resgate de valores, como a solidariedade, extinguindo o individualismo daquele meio. Daí em diante ele não se preocupa mais só com o seu crescimento, mas com a melhoria da qualidade de vida de todos. Rodney possui uma qualidade muito importante para um cidadão ativo na sociedade que seria trabalhar em união, com uma variedade de indivíduos respeitando as suas diferenças.

Quando o grande Soldador fica preso na sucata, Rodney encoraja seus cinco amigos (Cappy, Crank. Lug, Jack e Manivela) a entrarem e salvar seu ídolo. Eles criam coragem por causa do seu incentivo e afirmam que já estavam cansados de só reclamar e não fazerem nada para melhorar suas condições de vida. Ao entrar, Madame Junta (mãe de Dom Aço), dona da sucata que derrete todos os robôs fora de linha, convoca um enorme exército preparado para destruir Rodney e seus amigos. Nesse momento Piper, irmã de Manivela, chega com um exército, composto pelos robôs que Rodney anteriormente havia consertado e os convencido a não aceitar a imposição de Dom Aço. Por fim o exército de Madame Junta foi destruído e o Grande Soldador foi salvo, voltando a administrar a sua fábrica, dando mais qualidade de vida aos robôs, pois ele

não impunha uma forma de ser e fabricava peças separadas onde todos teriam condições de comprar.

Antes de entrar na sucata, Rodney fala aos robôs: – “Não é o fim do jogo, é a nossa hora de brilhar, é quando mostramos do que realmente somos feito”, mais uma vez ele age como um intelectual transformador, segundo teoria de Giroux, não só denunciando a injustiça como também mostrando a solução e incentivando a luta pela superação do medo e pela busca dos seus direitos. Observamos também na batalha entre os dois “exércitos”, que a classe excluída e menos privilegiada trabalhando em conjunto e respeitando uns aos outros, notam a força de sua união e descobrem que organizados são mais poderosos que a sua resistência.

Na última parte do filme mostra Rodney voltando para a sua cidade de Rivet Town, trazendo seus amigos e o Grande Soldador, que lhe faz elogios e anuncia a sua família que Rodney será o seu sucessor na empresa. Assim o protagonista da história consegue dar melhores condições de vida não só a sua família, como também a todos que o rodeiam. Realizar o sonho do pai, dando-lhe um instrumento musical, que logo em seguida começa a tocá-lo não muito bem, por sua falta de prática, mas consegue o apoio dos demais presentes na praça da cidade, onde todos os personagens realizam os seus próprios sons na construção da música harmônica.

Como Rodney trabalhou em prol da classe excluída foi reconhecido como um líder para representar os interesses comuns (como demonstra na cena da luta que todos entraram gritando o seu nome), em uma empresa que dá voz a todos e trabalha considerando-os parte fundamental do meio. Desta forma se a sociedade trabalhar em conjunto, respeitando as diferenças, vivendo em harmonia e lutando pelos seus direitos, haverá recompensas como uma melhor qualidade de vida a todos.

Em boa parte do filme, assistimos o exemplo de uma sociedade unida trabalhando por melhores condições de vida, que no final recebe uma recompensa por ter perseverado na luta. O filme influência os seus telespectadores (na sua maioria crianças) a aceitarem as diferenças dos indivíduos e também de se aceitarem como são incentivando de certa forma a auto-estima do sujeito, fazendo-o valorizar o que possui, dando exemplo de cidadãos ativos que lutam por uma sociedade justa para todos.

Considerações Finais

Vivemos num mundo de intensa relação com a informação, e sua veiculação é manifestada de forma instantânea pelos meios digitais. Ambientes diferentes compartilham o mesmo espaço com realidades de outros contextos sócio-culturais. Hoje a imagem é a via mais rápida para se obter um teor informativo, e partindo desse ponto realizamos a análise crítica do filme infantil Robôs.

Observamos que o filme é composto não apenas por cenas, existe uma mensagem em si, e que como muitos outros conteúdos informativos, não são absorvidos como aprendizado.

Através da Pedagogia Crítica da Representação, pudemos compreender a valorização da mídia na transmissão de conhecimento. A linguagem é apenas um dos pontos importantes da imagem, e cabe aos educadores reconhecer e utilizar a mesma como instrumento de conscientização, direcionando-a a formação dos indivíduos a par de valores éticos e morais.

No decorrer do filme, observamos que as atitudes de alguns personagens condizem com a visão pós-crítica de Giroux, tais como: a libertação da memória, rompendo com as lembranças de dor e medo da dominação e exploração; a recordação histórica para manter vivos os valores dos movimentos sociais e lutas; e o conhecimento como forma de política cultural, integrada ao cotidiano e considerada um bem público.

Rodney e o Grande Soldador se caracterizam como Intelectuais Transformadores, expondo a realidade, revelando a condição de exclusão dos robôs “ultrapassados” e incitando-os ao comprometimento ético, sensibilidades e responsabilidade sócia. Dessa forma, a prática da Cidadania tornou-se presente, devido à valorização dos indivíduos, a busca pelos ideais, o resgate de valores (como a solidariedade) para a construção de uma sociedade mais justa, que proporcione condições de igualdade e participação ativa de todos, na elaboração de leis, que garantam os direitos e deveres daqueles que constituem o meio.

A escola faz parte da vida de todos os indivíduos, e sua postura enquanto responsável pela instrução coletiva de uma sociedade democrática é de introduzi-los aos princípios da cidadania. A realidade de nossos estudantes é que se situam desinformados quanto à sociedade em que vivem. Assistem TV, navegam pela internet, jogam vídeo game. E nós, como educadores, temos de acompanhar esse

desenvolvimento cultural e podemos utilizá-lo como mecanismo de conhecimento, agradando ambas as partes, se divertindo e interagindo o jovem com o mundo.

Os educadores são de suma importância nesse ato de abrir mentes à criticidade, possuem o poder da transformação, são os filtros e condutores de sabedoria. Nesse trabalho aprendemos que, para atuarmos como educadoras preocupadas com aqueles que são o futuro da nossa realidade ter amos de assumir o papel de Intelectuais Transformadoras.

Referências Bibliográficas

GIROUX, Henry A; McLAREN, Peter. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; BARBOSA, Antônio Flávio M. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. In: **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 25-32.

PINO, Angel. Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania In: **Sociedade civil e sociedade**. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992, p.15-26.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisas, São Paulo, v.28, n.2 p.113-128, jul/dez 2002.
Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828209.pdf>
Acesso em: 15 de abril de 2007

OTT, Margot Bertolucci (Coord.); BECK, Fábio de Lima; MORAES, Vera Regina Pires de; GRABAUSKA, Claiton. **Escola, Cidadania e Profissionalização**, Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 3, 1993, p. 151-155.
Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{28E7D306-AC2D-4A30-BE69-DFFE8E695DDB}_relato%20de%20pesquisa%20nº%203.pdf.>
Acesso em: 15 de abril de 2007

ROSAS, prof. Vanderlei de Barros, **Afinal, o que é Cidadania,** publicado em 2001.
Disponível em: http: <//www.mundodosfilosofos.com.br/vandrlei7.htm.>
Acesso em: 17 de abril de 2007

FERNANDES, Ricardo Oriá, **Educação para os Direitos Humanos e a Cidadania.**
Disponível em:
<http://www.escolasagrada.com.br/index.php?link_include=includes/conteudo/artigos.php&cod_artigo=1>.
Acesso em: 15 de abril de 2007

GELAS, Colaboração de Vera, coordenadora de AE em Marília. **Cidadania e Televisão**, Texto publicado pelo Informativo Febrae de abril de 2004, p.6.
Disponível em: <http://www.medeiros.jor.br/site/noticias_resultado.asp?codigo=3316>.
Acesso em: 20 de abril de 2007

ROBÔS, Filme. Twentieth Century Fox Animation, dos estúdios Blue Sky, 2005
Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Robots_(filme)>
Acesso em: 27 de março de 2007

A RELAÇÃO DA ROBÓTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO PÚBLICO DO RN: INVESTIGANDO PROJETO DE INCLUSÃO COM ROBÔS (DCA-UFRN)

SILVA, Akynara Aglaé – **UFRN** – akynara@gmail.com / http://akynara.wikidot.com/[1]

INTRODUÇÃO:

O estudo foi desenvolvido com a intenção de expor e explicitar a experiência que venho realizando no Projeto de Inclusão Digital com Robôs, concebido pelo Departamento de Engenharia da Computação e Automação (DCA/UFRN) da citada Universidade. Nesse sentido, o texto faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do Projeto e sua aplicação prática.

Nessa perspectiva, algumas questões suscitaram o estudo: A Robótica pode ser um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Qual o impacto causado à categoria discente e docente ao ser implantada esta nova tecnologia em sala de aula, durante o Projeto de Inclusão Digital com Robôs? O que o projeto propõe ao processo de ensino-aprendizagem? Que dificuldades e que resultados vêm trazendo para educação dos alunos participantes?

Para responder a essas questões, investigamos o desenvolvimento do projeto, que vem acontecendo numa escola pública de Natal/RN, expondo sua finalidade, característica e a metodologia utilizada nas oficinas de robótica pedagógica, e ainda, identificamos a repercussão deste projeto para a comunidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, a qual cede espaço e disponibiliza alunos para a concretização desta experiência. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória, fazendo uso dos seguintes instrumentos metodológicos: consultas em textos, documentos, artigos e livros sobre a temática, como forma de obter uma revisão da literatura e a fundamentação teórica para a pesquisa; observação do cotidiano da escola, durante as oficinas de robótica pedagógica, o que possibilitou identificar a relação estabelecida entre os professores, os monitores das oficinas de robótica

[1] Trabalho orientado por: Prof.ª Ms. Claudia P. Lima (Departamento de Educação/UFRN). **LIMA**, Claudia Pereira (Orientadora) - **UFRN** - cplima77@yahoo.com.br

pedagógica e entre estes e os alunos da escola; entrevistas com os professores, gestores da escola, buscando identificar o que estes pensam sobre o Projeto de Inclusão Digital com Robôs e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos.

A relevância desse estudo consiste em trazer reflexões acerca deste novo aparato tecnológico presente na educação: a Robótica. Fazer um estudo inicial sobre o Projeto de Inclusão Digital com Robôs, um projeto inovador para a educação pública do Rio Grande do Norte.

AS TECNOLOGIAS E O ADVENTO DA ROBÓTICA NO AMBITO EDUCACIONAL:

Na busca de uma melhor forma de viver e visando uma maior comodidade, o homem, com o passar dos anos, utilizando-se de sua inteligência e potencial de criatividade em seus estudos, desenvolve cada vez mais "novas tecnologias", mais sofisticadas e eficientes. Hoje, não se cria novas tecnologias apenas para suprir as necessidades básicas humanas, criai-se também instrumentos muitas vezes supérfluos, inventados em função do mercado e do lucro, entretanto, o homem torna-se extremamente dependente delas. Corroborando com Oliveira Netto (2005),

> [...] o homem colocou-se sob o jugo da tecnologia, o que fez com que ela o substituísse em diversas tarefas e fosse bastante desviada de sua finalidade: ser um mecanismo modificador da concepção dos fatos que ocorrem na natureza. (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 12).

Torna-se mais fácil compreender esta afirmação de Oliveira Netto quando olhamos e refletimos sobre o nosso contexto atual de sociedade. Na atualidade, certos tipos de tecnologias executam trabalhos anteriormente realizados pela mão de obra humana, com isso são responsáveis pela crescente quantidade de desempregos no país. A formação do trabalhador hoje é colocada em questão e este tem como obrigação adequar-se às novas exigências do mercado de trabalho para tentar ganhar um espaço nesse quadro cada vez mais competitivo.

Vivemos em uma nova era tecnológica, isto é fato. Nesta nova era, a comunicação e a informação são imprescindíveis para que se acompanhe o ritmo acelerado de desenvolvimento da sociedade, bem como para conhecer e conviver com essa revolução tecnológica que estamos vivenciando. Nesse sentido, as "Tecnologias da

Informação e Comunicação" (TIC's) exercem grande influência no cotidiano das pessoas, "tornando-as consumidoras ativas, permanentes e acríticas do universo midiático" (Kenski, 2003, p. 25). As TIC's modificaram e ainda modificam a cultura da humanidade, comportamentos e costumes foram reconfigurados, decorrentes de todas as transformações suscitadas mediante seu aparecimento.

Devido às modificações que ocorrem e ainda ocorrerão na sociedade, as TIC's estão cada vez mais inseridas nos debates acerca da educação. Estas estão sendo utilizadas dentro da realidade escolar como forma de incluir as novas gerações nos atuais debates, informações e discurssões, enfim, nos diversos espaços virtuais de troca de informações, onde a tecnologia impera, se fazendo cada vez mais presente.

Em épocas atuais, novos recursos cada vez mais estão sendo "chamados" a tornarem-se presentes no contexto escolar como forma de introduzir os aprendizes na nova conjuntura de sociedade, a qual geralmente diz ter o objetivo melhorar a proposta educacional, tencionando uma educação em que a tecnologia ocupe uma parte significativa, mas que também se preocupe com a formação do cidadão crítico e participativo, sem perder de vista o principal objetivo da tecnologia, que é o de melhorar a vida do homem e da sociedade em geral. Porém, na prática o que se percebe é muito mais o status que os novos recursos tecnológicos trazem em si, possibilitando o contato com o mundo atual. Desta forma, Lima (2004, p. 163), esclarece:

> [...] para professores com anos de experiência em sala de aula, utilizando instrumentos básicos como quadro-negro e giz, o trabalho com a informática é uma atividade que transmite bastante status social, diferente de apenas "ser professor com uma prática convencional" que, ao contrário, sempre foi uma atividade de pouco prestígio social, sobretudo quando relacionamos com a questão do salário. (LIMA, 2004, p. 163).

Pretendendo alcançar o referencial de educação ora citado, escolas públicas e privadas passam a utilizar o computador e a internet em situações de aprendizagem, o que já é bastante comum, porém ainda passível de questionamentos e análises pelos profissionais da educação, uma vez que "a informática na educação assume diversos significados de acordo com a visão educacional e com a condição pedagógica em que o computador é utilizado". (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 143). É comum presenciarmos

profissionais da educação utilizando esta ferramenta seguindo uma “Abordagem Instrucionista”, em que o aluno é levado apenas a seguir instruções quanto ao uso dos softwares contidos nesse equipamento. A educação nesse tipo de atividade, não prepara o aluno para encarar as dificuldades da sociedade contemporânea. O profissional docente, nesse sentindo, segundo a visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003),

> [...] é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 21).

O que diversos autores defendem é a adoção da “Abordagem Construcionista”, a qual o aluno torna-se o construtor de seu conhecimento, utilizando o computador como forma de buscar e selecionar informações de qualidade, para uma posterior reflexão e esclarecimento de suas idéias.

Hoje, um novo tipo de aparato tecnológico ronda os ambientes educacionais: a Robótica. Esta significa o controle de mecanismos eletrônicos através de um computador. Este aparato eletrônico transforma-se em uma máquina capaz de interagir com o meio, executando ações pré-planejadas. Levando a robótica para o meio educacional, teríamos, portanto, a Robótica Educativa ou Robótica Pedagógica, a qual, segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2006) é entendida como:

> Termo utilizado para caracterizar ambientes de aprendizagem que reúnem materiais de sucata ou kits de montagem compostos por peças diversas, motores e sensores controláveis por computador e softwares que permitam programar de alguma forma o funcionamento dos modelos montados. Em ambientes de robótica educacional, os sujeitos constroem sistemas compostos por modelos e programas que os controlam para que eles funcionem de uma determinada forma. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2006).

A cada dia a Robótica educacional ocupa mais espaço no âmbito educacional. Esta propicia um rico e estimulante trabalho, consequentemente um enriquecedor

recurso à prática pedagógica, uma vez que se constitui em um instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se por um ambiente de trabalho, onde alunos terão a oportunidade de montar e programar seu próprio sistema robotizado, controlando-os através de um computador com softwares especializados. Através da robótica, o aprendiz será o construtor de seus conhecimentos, por meio de observações e da própria prática, ou seja, os alunos aprendem fazendo, construindo conhecimento, corroborando, assim, com o pensamento piagetiano:

> [...] conhecer significa inserir o objeto de conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se apropriando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. (FELIPE, 2001, p. 30)

Assim, trabalhar com a Robótica Pedagógica requer dos alunos curiosidade, empolgação, concentração e prazer nas atividades, possuindo objetivos e metodologias específicas, as quais podem relacionar-se com várias outras disciplinas curriculares, como a matemática, a física, artes, dentre outras. A Robótica assume-se então, como ferramenta interdisciplinar, religando fronteiras anteriormente estabelecida entre disciplinas.

Para conseguir alcançar resultados significativos com o uso da robótica pedagógica, bem como com qualquer outro tipo de aparato tecnológico em sala de aula, professores e professoras precisam, antes de tudo, ter um olhar crítico sobre o recurso tecnológico utilizado e estar aberto a conhecer esse novo mundo que se permeia na sociedade atual, refletindo assim, na educação, tendo a tecnologia como um meio, como um recurso que irá auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Mercado (1999) esclarece que é imprescindível que o professor saiba utilizar os recursos tecnológicos de maneira crítica, observando às necessidades de aprendizagem dos alunos, favorecendo, assim, o trabalho cooperativo e trocas de experiências, criando um ambiente desafiador.

É importante ressaltar aqui algumas vantagens de se trabalhar com a Robótica Pedagógica no meio escolar, além do trabalho com o lúdico podemos destacar: o

estimulo a exploração e a investigação de problemas concretos por meio do raciocínio lógico, estimulo a criatividade, trabalho em equipe, favorecendo assim, as interações sociais, incentivo ao trabalho interdisciplinar, integrando conceitos de diversas áreas, bem como a visão do erro como fator construtivo na aprendizagem, Zilli apud Zacharias (2004, p.02) assegura que o erro oferece oportunidades para que o aluno entenda porque errou e busque uma nova solução para o problema proposto na atividade, explorando, descobrindo por si próprio. Desta forma, a aprendizagem se dará pela descoberta.

EXPERIÊNCIA EM ESCOLA DE ENSINO PÚBLICO – NATAL (RN): PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL COM ROBÔS.

Buscando a inserção da robótica educacional como instrumento no combate à exclusão digital, o Departamento de Engenharia da Computação e Automação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, idealizou, estando ainda em processo de desenvolvimento, o Projeto de Inclusão Digital com Robôs, em Natal, no estado do Rio Grande do Norte, o qual tem como objetivo fazer com que as crianças conheçam e aceitem de forma natural os novos recursos tecnológicos neste caso, computadores e robôs. Apresenta como objetivos específicos realizar experimentos de inserção digital envolvendo robôs, a operação remota dos protótipos, desenvolver ferramentas e testá-las no ambiente escolar junto às crianças.

A metodologia do projeto é organizada por meio de oficinas de robótica pedagógicas, onde participam alunos de terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Nessas oficinas os alunos são levados a estimular o raciocínio lógico, por meio do planejamento de ações, construção e reconstrução de protótipo e da resolução de problemas, a criatividade, o trabalho em equipe, a responsabilidade, a disciplina, a socialização, a autonomia dentre vários outros aspectos, tudo isso através de atividades previamente planejadas e ao final do período de oito meses planejarão e realizarão uma peça teatral envolvendo crianças e robôs em um processo de interação homem-máquina.

As oficinas funcionam uma vez por semana com uma hora e quarenta minutos de duração, concomitantemente ao horário em que os alunos não participantes do projeto estão em sala de aula. Participam o total de vinte e quatro crianças com idades entre sete e oito anos. Esses alunos são divididos em quatro grupos, cada grupo com seis alunos, sempre acompanhado por uma monitora. Abaixo podemos observar por meio da exposição das figuras o local onde as oficinas de robótica pedagógica são realizadas **(figura I)**, bem como um dos grupos participantes **(figura II).**

Figura I

Figura II

O referido Projeto esta sendo desenvolvido atualmente na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, a mesma localiza-se em Pitimbú, bairro periférico da cidade de Natal. Participam do Projeto de Inclusão Digital com Robôs uma equipe formada por sete alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo quatro graduandos no curso de engenharia da computação, uma pedagoga, como também uma mestranda e um aluno doutorando, ambos do curso de engenharia da computação, todos supervisionados pelo professor coordenador do Projeto.

Não podendo englobar todos os alunos da instituição, os alunos participantes foram escolhidos criteriosamente pela diretora da instituição, juntamente com as professoras, pois apostaram na robótica como atividade motivadora da aprendizagem dos alunos. De acordo com a diretora da escola os alunos selecionados vinham apresentando dificuldades na aprendizagem, baixa concentração em sala de aula e alguns tem repetências seguidas.

Para acompanhar o desenvolvimento das capacidades dos alunos participantes das oficinas, a equipe do projeto criou um sistema avaliativo, objetivando avaliar esses alunos continuamente. Esse modelo de avaliação baseado nas idéias de Perrenoud (1999), leva o monitor a observar mais cuidadosamente os alunos, compreendendo melhor seu funcionamento, ajustando de maneira mais organizada e individualizada as mediações pedagógicas e as situações didáticas, na expectativa de obter melhores resultados na aprendizagem.

Esse sistema de avaliação contempla aspectos relacionados ao comportamento, à interação, à participação nas atividades, integração com o grupo, criatividade e assimilação dos conteúdos passados de robótica e informática, como também, por meio de um trabalho interdisciplinar, conteúdos relacionados com o Português, a Matemática, a Geografia, a Física, enfim disciplinas as quais as atividades desenvolvidas englobam.

Durante as oficinas a avaliação é feita individualmente por meio de relatórios, como também levando em consideração o grupo como um todo. Esta análise revela com mais propriedade as dificuldades encontradas pelas monitoras no decorrer de suas aulas, os quais, juntamente com toda equipe são procuradas formas de resolvê-las.

As atividades consistem na montagem do robô, mediante a utilização de um manual de montagem, elaborado pela própria equipe do projeto e controle do protótipo montado através no software educacional RoboEduc, sempre com orientação da monitora, objetivando o desenvolvimento de estratégias para a execução das atividades propostas. As atividades priorizam a interdisciplinaridade, na busca de fazer com que a prática interdisciplinar juntamente com esta ferramenta tecnológica, a robótica, colabore ainda mais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inseridos nas oficinas. A seguir exponho imagens que mostram a montagem **(Fig. III),** o controle **(Fig. IV)** e a execução de uma das atividades realizadas em uma das oficinas de robótica pedagógica **(Fig. V).**

(Figura III)

(Figura IV)

(Figura V)

Para a montagem dos protótipos, transmissão dos conteúdos de robótica e resolução das atividades são utilizados o kit LEGO Mindstorms, dois computadores, como meio para efetuar o controle do robô montado por meio do software educacional, bem como para ministrar conteúdos de informática de forma concreta, onde os alunos não só aprendem teorias acerca dos programas e dos componentes físicos da máquina, como também excutam esses programas e visualizam as partes físicas do computador.

RESULTADOS DO ESTUDO:

A partir dos resultados obtidos com a observação do cotidiano da escola e com as entrevistas realizadas com as professoras da instituição, a diretora e as monitoras do

Projeto, pudemos identificar alguns aspectos favoráveis quanto ao advento do Projeto de Inclusão Digital com Robôs na Escola. Esses aspectos relacionam-se aos benefícios da robótica na vida escolar dos alunos envolvidos, bem como na vida profissional da equipe pedagógica da escola, incluindo professoras e diretora.

De acordo com as entrevistas realizadas percebemos, principalmente no discurso da diretora da instituição, o reconhecimento da robótica como ferramenta capaz de auxiliar na aprendizagem dos alunos participantes das oficinas de robótica pedagógica. Portanto, a robótica passou a interferir na vida escolar das crianças favoravelmente. Os alunos, de acordo com o resultado das entrevistas feitas com as professoras e diretora da instituição, mostram-se mais interessados, mais responsáveis, atenciosos, com um raciocínio-lógico melhor e com noção concreta das funções e utilidades dos novos recursos que estão tendo contato: computadores e robôs. Podemos evidenciar tais afirmações no discurso da diretora e uma das professoras:

> [...] Eu conversei com as professoras de alguns alunos que estão vindo e elas me dizem que esta melhorando até a questão do cognitivo. Eles estão mais atentos, o raciocínio lógico deles está apresentando certa melhora e elas desconfiam que seja conseqüência dessas aulas. É uma coisa que faz a gente abrir os olhos e perceber que a escola precisa se modernizar nesse sentido, por que hoje a questão da inclusão digital é um leque imenso que abre, talvez até a saída pra que a escola possa tirar esses meninos dessa letargia que eles se encontram. (Diretora)

> [...] A diferença que eu percebi é que eles estão com mais responsabilidade. Esses alunos que estão aqui (projeto) se mostram mais interessados. A mudança maior tem sido essa. Estão mais interessados, mais responsáveis. Mas a turma, em um todo é muito interessada e esses alunos (projeto), passaram a ser mais responsáveis. (Professora II)

Fatos como esse, levam-nos a confirmar o potencial deste recurso didático tecnológico em sala de aula. A robótica surgiu na vida desses alunos como ferramenta motivadora da aprendizagem, uma vez que os alunos participantes do Projeto são crianças com dificuldades de concentração, alguns com repetências seguidas e dificuldades de aprendizagem.

Portanto, relaciona-se a um aspecto favorável à implantação do Projeto de Inclusão Digital com Robôs os resultados obtidos por meio da melhoria na

aprendizagem dos alunos em aspectos relacionados não só a conteúdo de robótica e informática, mas também aos avanços referentes à mudança de comportamento e atitudes das crianças nas oficinas de robótica, no cotidiano em sala de aula e em suas próprias vidas.

Outro aspecto favorável diz respeito à conscientização da diretora em relação à contribuição que este Projeto pode conceder a formação continuada das professoras da instituição. A gestora afirma ser o Projeto um meio para que a categoria docente da escola desperte para a atualização de conhecimentos. Esses conhecimentos garantirão ao professorado uma "alfabetização tecnológica" (Sampaio, 1999), a qual possibilitará as docentes entender as tecnologias, educando assim seus alunos para o domínio da técnica, interpretando e criando novas formas de linguagens e de comunicação. Podemos analisar abaixo trechos do discurso da diretora.

> Uma oportunidade como essa para nós foi maravilhosa e percebemos realmente que esta fazendo com que o professor e até a própria escola acorde, por que nós educadores também somos analfabetos digitais e sem contar com a questão da robótica que já é um outro leque de conhecimentos que se apresenta para essas crianças. Então, em nossa opinião o projeto tem sido significativo [...]. (Diretora)

> [...] eu espero que esse projeto dê pelo menos uma luz de capacitação técnica para os professores. Eu vejo que o professor precisa entrar nessa proposta para aprender a desenvolver a inclusão digital no sentido de ajudar no trabalho de sala de aula. Por que nós não podemos mais permanecer com giz e quadro, por que percebemos que o aluno não esta mais respondendo a essa limitação, por que embora eles sejam alunos carentes, há todo um universo de informações disponíveis para eles no contexto da vida cotidiana. (Diretora)

> [...] a nossa esperança é que esse tipo de projeto faça a gente romper com a utilização permanente do quadro e do giz e encontrar caminhos para enriquecer todas as atividades de sala de aula. (Diretora)

O grande embate ocorrido no desenrolar do Projeto de Inclusão Digital com Robôs, o que consequentemente constitui-se em um aspecto desfavorável para o sucesso do Projeto na escola, é com relação ao distanciamento que há entre a comunidade escolar e a equipe do projeto, resultando em um comprometimento na aprendizagem dos alunos. A comunidade escolar, se aliada ao planejamento e a prática das oficinas de

robótica pedagógica, poderiam juntas gerar resultados enriquecedores no crescimento intelectual e comportamental do aluno inserido neste evento. Tal situação foi objeto de reflexão por parte da gestora no decorrer de seu discurso:

> [...] O que eu sinto como diretora da escola é que realmente precisa que o conjunto de professores se integre mais ao projeto, porque todos sabem que essas crianças estão vindo para as oficinas, mas ainda há um distanciamento de um modo geral entre o grupo de professores, a própria direção da escola e o projeto. (Diretora)

As professoras e a própria diretora deixam claro em seus discursos e atitudes este afastamento com relação ao Projeto, não dando tanta importância à aprendizagem de seus próprios alunos e consequentemente não cumprindo sua missão política enquanto representante da educação:

> [...] inserir as crianças tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, a tarefa deste profissional da educação esta em garantir que seus alunos se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. (PIMENTA, 2002, p. 97).

Apesar deste não comprometimento, aspecto este desfavorável para o sucesso do Projeto, a comunidade escolar como um todo reconhece as vantagens de se trabalhar com a robótica educacional, por observarem nitidamente a melhoria na aprendizagem dos seus alunos, porém não conseguem enxergar que a união deles ao trabalho da equipe do projeto com essa ferramenta inovadora na educação, poderia acarretar resultados bem melhores do que se vem sendo apresentado neste momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Mesmo gerando aceitação tanto dos professores quanto da gestão da escola em que o Projeto desenvolveu-se, constatamos que estes profissionais da educação pouco se interessaram em conhecer a ferramenta, bem como as atividades desenvolvidas nas

oficinas de robótica pedagógica. Percebemos que para a maioria das professoras a robótica está fazendo apenas com que seus alunos entrem em contato com as Novas Tecnologias, não enxergando esta ferramenta como meio facilitador da aprendizagem das crianças, embora se contradizendo no próprio discurso quando dão exemplos de alguns momentos de avanços dos alunos em sala de aula. Essa visão vai contra a opinião das monitoras das oficinas de robótica, as quais alegam que além de proporcionar o contato com uma nova realidade, as dos meios tecnológicos, a robótica tem facilitado e enriquecido o aprendizado das crianças.

Para a diretora, o Projeto, além de ajudar no aprendizado das crianças, tinha como objetivo mesmo que indiretamente, motivar as professoras para uma capacitação técnica ou para terem interesse em atualizarem seus conhecimentos de alguma outra forma. Este fato nos fez retomar o debate acerca da profissionalização da profissão docente, quadro este bastante discutido por vários autores da temática. Evidenciamos que esta situação permanece, não pela vontade desses professores, mas sim por vários outros fatores que contribuem para a desvalorização desta profissão e consequentemente do ensino público do nosso país.

Verificamos que a não inserção dessas professoras consiste em fator desfavorável, tanto para as mesmas, quanto para o enriquecimento do aprendizado dos alunos. A experiência e o conhecimento dessas professoras com anos de prática na área educacional, só viria a acrescentar no desenvolvimento do Projeto, na relação das monitoras com seus alunos, uma vez que as mesmas não possuem nenhum tipo de experiência na área educativa, como também, na aprendizagem dos mesmos, já que elas, por terem um convívio maior, conhecem bem seus alunos, suas capacidades e limites.

Contudo, não restam dúvidas, que o Projeto de Inclusão com Robôs, apesar dos percalços, resultou em grandes benefícios. O surgimento do mesmo oportunizou as crianças um olhar diferenciado em relação às Novas Tecnologias, uma vez que a maioria nunca obteve contato com tecnologias de ponta, despertou a vontade de permanecer em contato com este universo tecnológico, como também possibilitou a aprendizagem da técnica. Aos educadores daquela instituição, o referido Projeto deu suporte, mesmo que discretamente, ao ensino ministrado em sala de aula, quando se utilizou a robótica como ferramenta interdisciplinar. À dirigente da instituição, o Projeto de Inclusão Digital fez com que a mesma refletisse sobre a formação permanente da classe docente da escola e buscasse estimular os professores para esta necessidade.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, Fernando José de. Computar, Educar e os Princípios do Sistema LOGO. In: ALMEIDA, Fernando José de. et al. **Educação e Informática**: os computadores na escola, São Paulo: Cortez, 1987.

CASTILHO, Maria Inês. **Robótica na Educação: Com que objetivos?**.2002. (Monografia de Especialização em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em:<http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_espie/espie/mariac/public_html/robot_edu.html>. Acesso em: out. 2006.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? . Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo. Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

ISAAC Asimov biografia. Disponível em: <http://www.din.uem.br/ia/a_correl/classicos/Pesquisadores-Asimov.htm>. Acesso em: out. 2006.

MAISONNETTE, Roger. **A Utilização dos Recursos Informatizados a partir de uma Relação Inventiva com a Máquina: A Robótica Educativa**. Disponível em: <www.proinfo.gov.br>. Acesso em: out. 2006.

PERRNOUD, Philippe. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas**.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
PIMENTA, Selma Garrido. Educação, Identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino –** Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
SAMPAIO, Mariza Narcizo. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Akynara et al. **RoboEduc**: A Software for Teaching Robotics to Technological Excluded Children Using LEGO Prototypes. In: IEEE LATIN AMERICAN

ROBOTICS SYMPOSIUM – LARS, 3., 2006, Santiago, Chile. Abstracts…Santiago, Chile: Universidad de Chile, 10/2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital:** A miséria na era da informação**.** São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

STEFFEN, Heloisa Helena. **Robótica Pedagógica na Educação:** Um Recurso de Comunicação, Regulagem e Cognição. São Paulo, 2002, 113f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2002. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/teses/helo_robotica.pdf>. Acesso em: out. 2006.

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental:** Perspectivas e Práticas. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ENSINO/APRENDIZAGEM NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SILVA, Cláudia Luciene de Melo – UFPB- claudia_luciene@ig.com.br

Em toda a sociedade há indícios das mudanças provocadas pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação -TDIC[1], não seria de se esperar que no âmbito educacional fosse diferente. Para Valente (2002, p. 29): Mudança é a palavra de ordem na sociedade atual. Porém, há que se reforçar que os meios de comunicação, especificamente as tecnologias da informação e comunicação ao evidenciarem as mudanças ocorridas na sociedade destacam o fenômeno da globalização. Sacristán (2003, p. 52) em se tratando desse fenômeno alerta: Talvez agora a novidade do fenômeno resida no fato de se reproduzir em escala mais ampla, de ser mais evidente em alguns aspectos e, sobretudo, de ter se acelerado graças às tecnologias da comunicação, porque ocorrem em um contexto que denominamos *sociedade do conhecimento.*

Diante destes aspectos, a escola é impelida a repensar o currículo, sobretudo considerar a influência cultural na constituição da vida social dos sujeitos, a concepção de um sujeito construído socialmente, a diversidade cultural presente no contexto escolar, a intimidade dos educandos com as TDIC e, sobretudo, as concepções de aprendizagem nestas circunstâncias. Neste intuito, pensar o currículo em meio às tecnologias da informação e da comunicação nos remete a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem, assim como no fato de que em meio a tantas transformações sociais, culturais, econômicas, de origem diversa ou por influência das tecnologias digitais é de se estranhar que a educação caminhe a passos tão lentos, pouco acompanhando estas mudanças, ou acompanhando em algum nível, o faça de forma não muito satisfatória.

O ritmo lento nas mudanças educacionais, no que se refere às tecnologias digitais reflete muito do tradicionalismo de muitas instituições de ensino, visto que

[1] Ver AFONSO, A. Carlos. **Internet no Brasil – alguns desafios a enfrentar.** IP – Informática Pública. Belo Horizonte: Empresa de Informática e informação do município de Belo Horizonte – PRODABEL/PBH, V. 4. Nº 2, pág 169-184, jul-dez 2002.

implicam em mudanças na estrutura física e no funcionamento geral do processo educativo. Indicam mudanças no planejamento curricular, na postura e formação dos professores. Valente (2002, p. 29) defende que estas mudanças, ao repercutirem em toda a sociedade, afetam intensamente a nossa forma de pensar e de atuar. Aponta para o conhecimento e seu processo de aquisição como o grande destaque neste novo contexto social reiterando que a valorização do conhecimento requer novas posturas dos diversos profissionais e conseqüentemente, que os processos educacionais sejam repensados, sobretudo, os que se ligam diretamente a formação profissional e aos processos de aprendizagem. Por fim, reforça: [...] as mudanças que ocorrem na educação são lentas e quase que imperceptíveis.

É válido ressaltar que acompanhar as mudanças sociais não se limita a adotar o uso das tecnologias, mas sim na criação de um contexto educacional que priorize um planejamento centrado no desenvolvimento e na aprendizagem do educando e não apenas um espaço físico equipado com máquinas. Bagao (1998, p.2) define a escola como um lugar adequado à apropriação e construção do conhecimento e firma sua importância para uma prática dinâmica e reflexiva ao enfatizar que o essencial na sua função seria: [...] instrumentalizar os seus estudantes e professores para pensar de forma criativa em soluções tanto para os antigos como para os novos desafios emergentes desta sociedade em constante renovação. Já Valente (2002) questiona como estas mudanças que estão acontecendo na sociedade devem afetar a educação e quais serão suas implicações pedagógicas, evidenciando que a mudança pedagógica que se espera é a superação da transmissão da informação, na instrução em prol da criação de ambientes de aprendizagem que permitem ao educando realizar atividades e construir seu conhecimento.

Do ponto de vista educacional, as TDIC, as redes eletrônicas, vêm se firmando como importante instrumento pedagógico. Instrumento que traz consigo a necessidade de mudanças urgentes, quando se pretende uma prática eficaz. Mudanças essas que implicam em se repensar o papel do educador, do educando, o papel da escola, sua forma de planejar e executar o ensino. Não é viável que a utilização de recursos tecnológicos seja realizada de forma a seguir modelos pré-definidos e sem uma estrutura, cuidadosamente vinculada à construção do processo de aprendizagem. Lévy (2000) ressalta que na era das novas tecnologias, a relação com o saber pressupõe que se visualize os novos padrões da realidade, isto é, que se atente para a velocidade de

surgimento e renovação dos saberes, a nova natureza do trabalho que enfatiza o aprender, transmitir e produzir conhecimento e as novas formas de acesso à informação.

Para Valente (2002, p. 31), da educação é esperado que trabalhe sob uma nova perspectiva a qual implica em melhor qualificação para que o professor saiba criar situações em que o próprio educando *puxa* a informação (refere-se ao paradigma do *puxar* onde a produção é desencadeada pelo cliente, opondo-se ao paradigma de produção em massa, característico do Fordismo que empurra o produto na linha de montagem e para o cliente.) e evidencia: [...] somente ter a informação, não implica em ter conhecimento. O autor propõe que o conhecimento é o resultado do processamento da informação, na aplicação deste na resolução de problemas significativos assim como, na reflexão sobre os dados obtidos. Para tanto, afirma também uma posição diferente para o educando, pois será exigido do mesmo compreender o que está fazendo o que lhe confere a possibilidade de saber tomar decisões, atuar e realizar tarefas. Portanto, ressalta: [...] a educação não pode mais ser baseada em um fazer descompromissado, de realizar tarefas e chagar a um resultado igual à resposta que se encontra no final do livro, mas do fazer que leva ao compreender (VALENTE, 2002, P. 31).

Nestes termos, a presença da tecnologia digital na escola requer ainda, a superação de expectativas, principalmente, quando não se tem claro a melhor forma de utilizá-la ou que objetivos propõe. Sugere um repensar em toda estrutura educacional. Chaves (1999, p.1) esclarece que: Nem todas as tecnologias inventadas pelo homem são relevantes para a educação. Diferenciando-se assim, sua real função explica que há tecnologias que apenas permitem ao homem mover-se sem esforço e aquelas que ampliam as suas capacidades intelectuais.

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação oferece oportunidades de se viabilizar o ensino quando abre um leque de novas possibilidades, por meio da variedade e quantidade de informações, pela facilidade de troca de conhecimentos e tecnologia, para toda a comunidade educativa. Baseando-se na necessidade de adquirir, atualizar e utilizar os conhecimentos, a educação acaba por encontrar nas tecnologias digitais da informação e comunicação o espaço que lhe permitirá ter ao seu dispor, a oportunidade de manusearem as informações, isto é, selecionarem, ordenarem, sistematizarem. Cabe ao sistema educativo, no entanto, o cuidado na preparação para se lidar com a multiplicação rápida das informações tornando o educando capaz de analisar criticamente seu conteúdo.

Para Brennand (2002, p.18):

> Trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam tomar decisões fundamentadas em seu trabalho e aplicar criativamente as novas mídias, seja em uso simples e rotineiro, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também, de formar os indivíduos para aprenderem a aprender, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua transformação de base tecnológica.

Tendo em vista a importância dada às informações advindas das tecnologias digitais da informação e comunicação realça-se a necessidade de seleção e preparo do educando para sua utilização, devido ao que Barros (2001, p.2) relata em menção a pensadores e críticos da atualidade. Segundo esta autora, a atenção para a era da informação deve-se a dois fatores relevantes:

> [...] primeiro, a quantidade de informações disponíveis não significa, necessariamente, que conseguimos construir significados ou sentidos para com elas e, dessa forma, não construímos conhecimentos, havendo pois que distinguirmos entre informação (disponível) e conhecimento (construído); [...]

Nota-se pois, que o processo ensino-aprendizagem, mediado pelas TDIC requer a superação da dificuldade de se conciliar a informação, a variedade de suas fontes, a sua compreensão, a escolha de quais são significativas quando se pretende a construção de um conhecimento mais profundo, centralizado e que seja significativo para o educando.

Nessa perspectiva, as TDIC na educação resgatam o papel da experiência individual como fator determinante para a construção do conhecimento, mas também, apontam para a concepção de um conhecimento que é intrínseco ao ser humano e que lhe permite construir e organizar seu conhecimento a partir de seus próprios interesses e necessidades. Dessa forma, o indivíduo acaba conferindo significado a determinada situação através de referências de sua própria experiência, da sua própria realidade interior. Esses pressupostos têm base na teoria de Maturana e Varela que concebem o conhecimento como algo biológico. Gonsalves (2002, p. 73) em menção a essa teoria afirma que: [...] o conhecimento é compreendido como um processo de auto-organização do indivíduo, isto é ele se realiza pelas e nas relações que o indivíduo constrói com seu entorno. Reforça ainda que o indivíduo, frente aos estímulos,

transforma-os a partir de suas próprias exigências e não por determinação de fatores externos a ele.

Também, as tecnologias digitais da informação e comunicação aumentaram a possibilidade de atender às necessidades e interesses individuais do educando, tendo em vista a gama de informações contida nestes instrumentos e as oportunidades de troca de conhecimentos. No entanto, para que essa possibilidade se concretize é necessário considerar o interesse de quem aprende como ponto de partida. Navarro (2002, p. 6) comenta: Atender a um interesse específico do sujeito que aprende pressupõe um respeito efetivo à individualidade deste sujeito, pressupõe também a inserção do aprendizado na realidade e no contexto da vida dos alunos.

Freire (1996) defende veementemente, o respeito à dignidade, a individualidade e a autonomia do educando com requisitos essenciais a prática educativa o que pressupõe ter em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola. Considera que sem a presença desse respeito o ensino se tornará vazio e inoperante e enfatiza que o mesmo é imprescindível e não se caracteriza como um favor concedido aos outros, mas um imperativo ético, tanto que a prática educativa que desrespeita os interesses, as curiosidades, a linguagem do educando está transgredindo os princípios fundamentais da existência humana.

Ainda neste sentido encontramos em Lèvy (1999, apud PELLANDA, 2000, p. 124) um referencial da importância da teoria de Maturana e Varela e da priorização dos aspectos interiores de um indivíduo para o seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento: Quanto mais um ser estiver interconectado em seu interior, mais vasto será seu campo de interação, mais rica será sua experiência, melhor será sua capacidade de aprender.

Portanto, as TDIC trazem consigo o incentivo à troca de experiências que vem sendo estimulada por se verificar o quão importante esta tem sido para que o conhecimento possa ser construído continuamente, resultando em aprendizagem significativa. É pela interação que o indivíduo estabelece consigo, com o meio, com outros indivíduos, que se torna capaz de construir sua realidade a cada momento. Pela interação escola, professor, educando aprendem, dividem e confrontam suas experiências e idéias construindo-se enquanto sujeito de sua própria história. Para Lévy (1998, apud PELLANDA, 2000, p.118): [...] a interação está profundamente presente na construção da realidade em que o aprendizado coletivo abre sempre caminhos originais propiciando a ‘invenção de si’.

Também Freire (1987, p. 69) nos revela a importância da troca de experiência quando se reporta a uma educação que toma em consideração o fato dos seres humanos serem essencialmente seres relacionais que se educam em comunhão no dia-a-dia, por considerar que o conhecimento seja um processo que ocorre através do contato do homem com o mundo vivenciado que se apresenta dinâmico e em constante transformação. Neste sentido, estabelece-se uma relação dialógica, que supõe troca e nas palavras do autor: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.

O segundo fator abordado por Barros (2001, p.2) envolve o caráter democratizador que as novas tecnologias trazem em si e a divisão social da informação que esta pressupõe. Esclarece: [...] e, segundo é preciso estar atento com a divisão das informações entre os usuários, pois há informações, disponíveis apenas para a elite, que a maioria do povo não tem acesso.

Por outro lado, Lévy (2000) apresenta a rede de computadores como um *universal totalizante* que permite às pessoas que a utilizam partilhar, construir a inteligência coletiva sem, no entanto submeter-se aos diversos tipos de limitação político-ideológica. Para tanto concebe a Internet como um espaço humanizador na medida em que democratiza a informação e humanitário quando favorece a valorização das competências individuais e a defesa dos interesses da minoria.

Assim, a escola, por meio de sua articulação à sociedade de informação, pode contribuir eficazmente para que todos tenham acesso aos benefícios que as tecnologias digitais da informação e comunicação trazem, quando da aquisição das informações e ainda, a melhor maneira de se lidar com estas. Bagao (1998, p.10) se reporta a essa finalidade quando escreve que: A escola pode contribuir de um modo fundamental para a garantia do princípio de democraticidade no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação [...] e também que:

> Cabe ao sistema educativo fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efêmera e instantânea.

Para que tal fato ocorra, é importante que se perceba que a comunicação, o diálogo apresenta-se como caminho incontestável para que a informação seja trabalhada ao nível de se tornar elemento formador de indivíduos críticos a atuantes na construção do seu conhecimento e do seu processo histórico. O diálogo na obra freireana assume

papel fundamental na constituição de um conhecimento crítico que permite ao educando revelar a realidade e posicionar-se nela. Para Freire (1987, p. 83): [...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Portanto, à escola compete familiarizar-se com os diversos recursos tecnológicos, fornecendo a estrutura necessária à integralização dos mesmos a pratica educativa, tornado-se assim, parte integrante da realidade que a envolve.

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na escola não deve restringir-se em mais um aparato no auxilio de práticas pedagógicas tradicionais, mas ser considerada como instrumento capaz de promover mudanças na forma de ensinar e aprender. O que implica que ao educando seja dada a condição de atuar de forma participativa, produtiva e construtora. Ao professor, a oportunidade de vivenciar na prática a descoberta da tecnologia enquanto instrumento didático, sua importância e fundamentação teórica e à escola a função de mediadora entre o instrumento e sua melhor utilização.

Enquanto instrumento, as tecnologias digitais da informação e comunicação representam para a educação a inovação, a modernidade que oferecem ao professor, a oportunidade de atuar em um ambiente interativo e dinâmico, enriquecendo assim, o processo de ensino-aprendizagem, pois pode propiciar o permanente aprimoramento das capacidades perceptivas de professores e educandos, de ver, sentir, ouvir coisas novas.

REFERÊNCIAS

BAGAO, Germano. **A utilização das T.I.C. em educação.** Jun/98. Disponível em: < http// www.malhatlantica.pt/germanobagao/index.html > Acesso em: 22 mar. 2002.

BARROS, Cláudia Maria Montenegro C. da Cunha. **Avanços tecnológicos e educação.** Trabalho apresentado no Mini Curso "Avanços Tecnológicos e Educação" no Fórum Nacional de Educação: Perspectiva de Educação para o Século XXI: Dilemas e Perspectivas. João Pessoa. UFPB, 2001.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. VASCONCELOS, Giuliana Calvacanti (org.). **Admirável mundo virtual.** Laboratório de Desenvolvimento de Material Institucional /Coordenação Institucional de Educação a Distância. João pessoa. UFPB, 2002.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia na educação:** conceitos básicos.1999. Disponível em: http://www.ensp.fiocruz.br/sde/sete/textos%20online/educação_e_tecnologia.htm> Acesso em: 27 out. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONSALVES, Elisa Pereira. Desfazendo nós: educação e autopoiése. In. GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). **Educação e grupos populares:** Temas (re)correntes. Campinas: Editora Alínea, 2002.

LZÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** para uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo. Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo. Editora 34, 2000.

NAVARRO, Raquel C. **As tecnologias segundo as teorias da aprendizagem.** Disponível em: <http//www.ensino.net/teoria_aprendiz_.cfm>. Acesso em 22 mar. 2002.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Pierre Lévy e Humberto Maturana: Convergências Paradigmáticas. In. PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço:** um hipertexto com Pierry Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In. GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In. VALENTE, José Armando (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Universidade Estadual de Campinas- Campinas: Nied, 2002.

A TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SILVA, Márcia Barbosa da[1] – UEEPG – marciauepg@yahoo.com.br

Nos últimos tempos surgiu no cenário educacional a expressão "Sociedade do Conhecimento" que apregoa uma maior valorização do conhecimento e por conseqüência haveria uma maior valorização da escola, já que essa é a instituição destinada a produção e difusão do conhecimento. A escola, porém, não seria a mesma autoritária de outrora, mas mediada por aparatos tecnológicos, as chamadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) estaria a altura de uma formação mais eficaz e abrangente.

Essas idéias aparecem num contexto onde a produção está cada vez mais atravessada por aparatos e processos tecnológicos de última geração, daí a necessidade de, na escola, os trabalhadores terem contato com as tecnologias, especialmente as informatizadas para poder, depois de formados, operar nas linhas de produção. O conhecimento a respeito das tecnologias serve ao capital também no consumo, pois os produtos tecnológicos requerem um certo conhecimento para que possam ser manuseados, assimilados e consumidos. Nesse ambiente situam-se as políticas internacionais direcionadas à educação nos países periféricos:

> O deslocamento fundante desta reconfiguração educacional é o pressuposto de que todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas, isto é sintonizadas com o mercado, terão possibilidades ilimitadas. Nestes termos os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocáveis para a qualificação do trabalhador, a quem compete a produção das competências para manter sua "empregabilidade". (BARRETO, 2001)

Se anteriormente havia um tempo maior para que o funcionário aprendesse o serviço no local de trabalho, hoje em dia ele já deve estar pronto para assumir suas funções. Assim o estudante procura se qualificar através da aquisição de conhecimento tecnológico, desenvolver a capacidade de mobilidade e abertura para novas aprendizagens e de assumir novas funções dada a grande necessidade de adaptação a novos postos que vão sendo criados em contraposição a outros tantos que vão sendo extintos. Castells (1999) aponta o Estado como tendo um papel decisivo nessa questão,

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

pois é através da sua ação que se expressam e se organizam as forças dominantes num determinado espaço.

O Estado e o uso das TIC

O Estado brasileiro, embora abrigue no seu interior a heterogeneidade e a luta de classes alinha-se majoritariamente aos interesses das classes dominantes. No país, apenas seis redes nacionais controlam 667 veículos: 309 canais de tv, 308 canais de rádio e 50 jornais diários, centralizando a produção simbólica (PRETTO, 2006), ou seja, dominando de maneira hegemônica a difusão de uma determinada visão de mundo. Iniciativas como rádios comunitárias surgidas principalmente de modo artesanal, são rapidamente enquadradas como ilegais, um exemplo disso são as rádios comunitárias nascidas no interior de favelas paulistas e que garantiram uma grande audiência local. A audiência era garantida porque as rádios colocavam em destaque os temas e acontecimentos que diziam respeito ao cotidiano dos ouvintes, além de mostrar uma imagem da comunidade distinta da violência a que frequentemente ela era associada na mídia comercial, proporcionando-lhes dessa forma um aumento da auto-estima.

Por outro lado, em termos educacionais, a adesão do governo federal ao programa Sociedade da Informação ainda na gestão Fernando Henrique, demonstra um alinhamento ao discurso tecnológico. Porém esse alinhamento tem favorecido somente os interesses do capital mundial, com a criação de políticas que aprofundam o crescente desmonte da educação brasileira e a adesão a formação de professores de forma aligeirada e baseada em sistemas de certificação. (BARRETO, 2001).

Cabe aqui retomar a discussão de “Sociedade do Conhecimento”. Denominada também de “sociedade da informação”, a época atual se caracteriza por uma organização social completamente atravessada pela tecnologia que proporcionou uma modificação radical na percepção de tempo e espaço. Surgem categorias que se opõe e se complementam concomitantemente como: presencial/virtual, global/local e expressões como “tempo real”, “tempo vivido”, entre outras. Essas categorias integram processos de fragmentação e de superficialização dos modos de vida, uma concentração cada vez maior das riquezas por pessoas ou Estados e uma “mercadorização” dos modos de produção e difusão do conhecimento, da arte, da cultura. Para Chauí (2003):

> Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para a sua acumulação e reprodução [nesse contexto] a informação prevalece sobre o próprio conhecimento (...). O poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas tornam-se secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como de produzi-las e fazê-las circular socialmente. Em outras palavras, a assim chamada *sociedade do conhecimento*, do ponto de vista da informação é regida pela lógica de mercado (...) de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural. (pp.8-9)

A tecnologia sempre esteve presente como impulsionadora de transformações no processo produtivo. Foi assim com a passagem dos artesãos às oficinas e depois às fábricas. Mas com a crise sofrida pelo capital no esgotamento do modelo do Estado de Bem Estar Social, o sistema precisou se reorganizar, procurando novos nichos de mercado, a diversificação da produção e expropriação dos direitos já conquistados pelos trabalhadores. Nesse cenário o aporte oferecido pelas tecnologias de comunicação e informação foi fundamental. E o que difere de outros tempos o papel desempenhado pela tecnologia na atualidade é que a informação tornou-se "o produto do processo produtivo" (CASTELLS, 1999). As próprias interações sociais se transformaram nesse processo através da conectividade em rede, da instantaneidade na difusão das informações e da criação de territórios virtuais de relacionamento. A tecnologia passa a ser a mediadora de todos os setores em especial o da educação.

Com o incremento das TIC (tecnologias de informação e comunicação) há uma espécie de ressurgimento da teoria do capital humano, na qual o conhecimento passa a ser um valor incorporado à força de trabalho. Os índices de escolaridade se tornam, cada vez mais, indicadores de crescimento econômico. Mas qual o conhecimento agregado à mão de obra está destinado aos países periféricos? Certamente não aquele conhecimento produzido acerca da relação entre educação e mídias. Este ganha outros contornos especialmente quando se nota que a idéia de que a tecnologia "substitui" o conceito anterior, apagando com isso toda a discussão da produção de bens simbólicos que a palavra mídia historicamente contém.

O lugar da comunicação nas tecnologias de informação e comunicação

Segundo Rubin, (2003), “um dos principais desafios para pensar a comunicação na atualidade diz respeito à rigorosa compreensão do lugar ocupado pela comunicação, especialmente em sua versão midiática, no mundo contemporâneo.” (p 7). Para ele a base comum dos estudos nessa área é

> a compreensão da contemporaneidade como uma sociedade estruturada e ambientada pela comunicação, como uma verdadeira “Idade Mídia”, em suas profundas ressonâncias sobre a sociabilidade contemporânea, em seus diversos campos. (op. cit, p8)

Rubin defende que “existe um encaixe cada vez mais vigoroso entre mídia e economia”. Para ele

> a repercussão da comunicação e cultura midiatizadas pode ser apontada, em um sentido mais largo, como incidindo sobre o novo modo (capitalista) de vida. (...) A comunicação, através especialmente de sua modalidade publicitária, [estaria] no cerne da dinâmica de reprodução do próprio capitalismo. (...) Pode-se afirmar sem medo de errar que sem publicidade e marca, portanto sem comunicação, em situações normais de vida capitalista, um produto não pode ser transformado em mercadoria. Por conseqüência, a realização do valor e da própria reprodução capitalista encontram-se comprometidas em um patamar comunicacional. (op cit., pp9-10)

Desse modo a comunicação e a cultura midiática “passam a ocupar também um estatuto, (...) de componente infra-estrutural, porque imprescindível à realização e reprodução (inclusive econômica) do capitalismo.” (op. cit. p 10).

Citando Castells, o autor aponta a transformação qualitativa da experiência humana ocasionada pela sociedade em rede que constituem a “morfologia social de nossas sociedades” afetando a economia, o poder, a cultura e a experiência na atualidade. (op cit. p11).

Desse modo a comunicação e a cultura midiatizada, como ele chama, estariam na base da produção da existência humana. A experiência de humanização hoje passa pela experiência midiatizada. Isso se verifica de forma contundente nos grandes centros urbanos.

O papel da escola

A Escola muitas vezes é acusada de ser aparelho reprodutor da ideologia das classes dominantes. Creio que é preciso rever esse conceito.

A escola como instituição responsável pela difusão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, além de ser ela mesma produtora de conhecimento, tem sim um forte caráter conservador e reprodutor. Isso não é necessariamente ruim, pois é importante que a humanidade preserve valores, preserve sua história, não há como começar do zero, todos os dias. Por isso um caráter conservador e até mesmo reprodutor é essencial à sobrevivência humana. Mas a questão que se coloca **é o que se reproduz, que valores, que visões de mundo são postas em evidência e ressignificados em que direção, que História é considerada como válida e que outras tantas histórias são apagadas em detrimento desta.**

Inegavelmente a escola tem atuado, no Brasil, segundo os ditames de uma ideologia neo-liberal. O interior das unidades de ensino e do sistema educacional como um todo está marcado por disputas quer sejam teóricas, quer práticas que atingem diferentemente as classes menos favorecidas economicamente podendo levá-las à emancipação ou à reprodução de sua condição social.

Pesquisadores ligados a estudos culturais tem constatado que as pessoas se apropriam de diferentes formas dos conteúdos escolares, (e midiáticos também), podendo inverter o seu sentido original. Isso é verdadeiro tanto para alunos quanto para professores e para os diferentes atores do sistema educacional. As contradições e as diversas articulações entre as ideologias presentes na escola oferecem condições tanto de usar a educação como a comunicação e a cultura mídiatizada como forma adesão e adequação aos ditames da ordem estabelecida, quanto de emancipação do sujeito, mesmo a partir de fontes de conhecimento originalmente atreladas a uma concepção capitalista neo-liberal. Portanto tornar claros os processos pelos quais isso acontece, e mais, oferecer às camadas populares o acesso e a produção e circulação de novos significados é uma condição indispensável para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A forma como isso irá se concretizar vai depender do modo como professores e alunos se colocam ou não como sujeitos de sua própria história e produzem eles mesmos novos sentidos, novas visões, as fazem circular e agem de acordo com elas. O

contato com as mídias, para além de sua leitura, experimentando também seus modos de produção e circulação, pode colaborar nesse processo.

Será que o professor está sintonizado com essas questões?

Os educadores têm aderido ao discurso da introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola, como forma de modernizá-la e de superar o fracasso escolar das classes populares. Porém como nos previne Martin-Barbero:

> As imagens das "novas" tecnologias educam as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche (...) Uma das "novidades" que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não contemporaneidade entre os objetos e práticas, entre tecnologias e seus usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire históricamente. (MARTIN BARBERO apud BARRETO, 2001, P 22)

Os sistemas educacionais ao aderirem a essa tendência e ao discurso do melhoria do ensino pura e simplesmente através da introdução do uso das TIC estariam menos propensos a discutir o papel estruturante das mídias e mais vulneráveis a sucumbir à lógica do mercado. (BARRETO 2001).

O professor é um agente privilegiado para o desenvolvimento de uma educação para e pelas mídias na escola. Para isso seria necessário discutir nos cursos de formação as questões ligadas ao papel da comunicação na atualidade, além de proporcionar experiências de produção e de pesquisas de recepção a longo prazo. Um só momento do curso não daria conta da amplitude dessas questões. Seria necessário pensar em alternativas de formação continuada.

As políticas educacionais, as TIC e a formação de professores

Um levantamento feito no primeiro semestre de 2006[2] entre 28 universidades federais que oferecem cursos de pedagogia, revelou que a maioria delas possui disciplinas voltadas ao estudo das TICs com ênfase especial naqueles relacionados à informática que enfocam desde os aspectos instrumentais até estudos baseados em Pierre Lévy e outros mais voltados à informática educativa ou à educação a distância.

Tendo em vista que o MEC nas novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia recomenda o desenvolvimento de habilidades no trato com as tecnologias de comunicação e informação, os dados acima são reveladores de uma tendência na formação de professores em relação às TIC, privilegiando o pólo da informação técnica e instrumental em detrimento do estudo da comunicação e das relações sociais surgidas a partir do novo cenário tecnológico. Santos citado por Pretto (2001) analisa:

> Há um entendimento da coisa técnica que me parece equivocado no trabalho do Ministério da Educação. [...] É a valorização da técnica em si e não do fenômeno técnico. Isso conduz a dar ênfase ao treinamento, que não é educação. O treinamento consiste em preparar rapidamente a mão de obra para tarefas que às vezes deixam de ter razão de ser, enquanto que a educação é algo que instrumentaliza para ser mais e melhor cidadão, para entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano em sua plenitude (SANTOS apud PRETTO, 2001, p41)

Dessa forma as TIC são apresentadas como a grande "arma" para resolver os problemas da educação. Os programas do governo para a implantação de laboratórios de informática nas escolas, de fomento à pesquisa para desenvolvimento de softweres educativos e de materiais para a educação a distância, as reformas educacionais são estratégias de preparação de uma mão de obra qualificada para atender às exigências do capital internacional.

As políticas nacionais de formação de professores têm se concentrado no incentivo à utilização de TIC via educação a distância até mesmo na formação inicial. Com isso, escondem um processo de formação para a dependência na qual os países de economia periférica estariam sendo mantidos na periferia enquanto que a geração de conhecimento e tecnologia de ponta continuaria a ser produzida pelos grandes centros, não por acaso localizados no chamado primeiro mundo.

---

[2] O levantamento foi feito com base na lista de universidades federais do site do MEC, nesse número já estão descontadas 14 universidades que não oferecem cursos de pedagogia e 8 que apesar de oferecerem o curso não foi possível obter informações sobre o currículo vigente. Importante dizer que dessas 28, 9 não oferecem disciplinas ligadas ao estudo das TIC. Vale destacar nesse cenário a três universidades que oferecem um conjunto específico de disciplinas para o trabalho com mídias na educação.

Não se quer aqui desqualificar as iniciativas de formação focadas nas tecnologias de educação a distância nem desmerecer os avanços relativos à implantação da informática na educação. O uso das TIC em suas várias facetas é uma importante contribuição para a educação. Porém é necessário reconhecer que a sua implantação da forma como vem sendo malogra não escapar às armadilhas das ideologias que estão por traz do discurso da "modernização da educação".

Como o estudo das mídias e dos fundamentos da comunicação se traduz em práticas emancipatórias em ambientes educativos formais e não formais e como isso pode contribuir para a formação inicial e continuada do professor? De que modo os professores estão entrando em contato com as mídias nos cursos de formação inicial e continuada, onde estaria o componente dialógico?

Os professores vivem hoje um dilema que talvez as gerações futuras não apresentem. A maioria não tem intimidade com as novas tecnologias, e vivem em conflito, pois seus alunos muitas vezes tem um conhecimento maior que o seu. A tecnologia tem sido apresentada na maioria dos cursos de formação como um instrumento, uma ferramenta. Os professores aprendem a como usar determinados programas, como usar determinadas estratégias de ensino, porém não se discute quais os fundamentos que estariam por traz da utilização dos materiais. Entende-se a aflição dos professores ao se perceberem na condição de usuários não diferenciados de seus alunos, e o que é pior, sentem-se desqualificados: "O que eu vou ensinar se o meu aluno sabe mais que eu?"

Mesmo nos cursos de educação a distância, onde um mínimo de conhecimento técnico é exigido, não há uma discussão a respeito do seu papel nas transformações no processo de aprendizagem. Que funções cerebrais são acionadas no contato com as mídias? Que trabalho intelectual o aluno realiza diante do computador? Que impacto a convivência com as diversas telas (tv, videogames, celulares, computadores) tem na percepção da realidade? Que desafios cognitivos podem ser proporcionados aos alunos em contato com essas mídias? Como proporcionar uma apropriação autônoma da tecnologia pelos alunos, especialmente os das classes populares?

Por outro lado é importante refletir a respeito de como o componente comunicativo das mídias e as relações sociais atravessadas pela nova configuração das redes virtuais estão sendo tratadas nos cursos de formação de professores e como podem se traduzir em praticas educativas emancipatórias.

A comunicação e a cultura midiatizada tem sido fonte de muitas controvérsias que tem resultado em discursos “apocalípticos e integrados”, para usar os termos de Umberto Eco, mas que não se fundamentam numa reflexão crítica mais apurada.

A disseminação de teorias da indústria cultural, ligando os meios de comunicação à idéia de reprodutores da cultura dominante foi um dos fatores de afastamento da mídia dos círculos intelectuais. Muitos, aliás, insistem de que a mídia seria o grande ópio do povo.

O estudo das mídias na escola dentro da visão apocalíptica tornou-se alvo de muitos preconceitos e distorções. Quer seja por considerá-las como senhoras absolutas da vontade dos receptores como se tivessem vida própria, quando na verdade representam um conjunto complexo de produção de sentido, do qual a participação do receptor é imprescindível. Quer seja por considerá-los como simples aparelhos portadores de textos ou sucatas para o desenvolvimento das atividades “nobres” da educação.

Mesmo entre os próprios pesquisadores da área de comunicação não é difícil encontrar trabalhos que atribuam à educação uma posição hierárquica superior à comunicação numa tentativa de domesticá-la aos valores consagrados da escola, vista como guardiã e reduto de cidadania.

Teóricos como Jesús Martin-Barbero (1995, 1996), Guilhermo Orozco Gómez (1997), Manoel Martin Serrano (1989) entre outros, tem se destacado por ultrapassar o pessimismo e colocar outras questões relevantes de análise.

> ¿Qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las redes que insertan instantáneamente lo local en lo global?, ¿qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de televisión con las laborales del computador y las lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestras escuelas, e incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no-futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de las discontinuidades de una actualidad cada día más instantánea, y del flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes?, ¿Está la educación haciéndose cargo de esos interrogantes? Y si no lo está haciendo, ¿como puede pretender ser hoy un verdadero

> espacio social y cultural de apropiación de conocimientos? (MARTIN-BARBERO, 1996, p 13)

Martin-Barbero coloca para a educação o papel de contribuir para a formação do sujeito frente às problemáticas trazidas pela experiência com as mídias.

O termo sujeito é aqui tomado no sentido que dá a ele Paulo Freire (ser mais), o homem que se torna sujeito a medida em que compreende seu lugar no mundo e se transforma e transforma o seu modo de ser e de estar no mundo nessa e a partir dessa compreensão. Isso se dá num processo contínuo em que a comunicação e a educação têm um papel relevante: "a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognosciva e comunicativa (...) a educação é comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE 1997 pp 67-69)

No Brasil, o trabalho de Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Mariazinha Fusari) se constituí num marco para pensar a comunicação e a educação no contexto da sociedade brasileira. Incentivadora da pesquisa chama a atenção para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada da relação entre a comunicação e a educação.

> Trata-se, então de refletirmos e praticarmos, continuamente, ações de comunicação e educação articuladoras das dimensões humana-técnica-sócio/política e entrelaçadoras de cidades atuais + cidades virtuais latinoamericanas situadas no mundo, no planeta, mas sempre com o intuito de colaborar na realização de melhores qualidades de humanização inclusiva de todos. (FUSARI, *apud* CORTELAZZO, 2001, p 38)

A relação entre a comunicação e a educação na formação de professores para Fusari está posta em dois eixos fundamentais: a comunicação escolar entre professores e alunos na escola e na comunicação mediada por mídias dentro e fora da escola.

No primeiro aspecto Fusari aponta a comunicação entre professores e alunos, ressaltando de que forma ela contribuí ou não para a elaboração de conhecimentos, função primordial da escola.

> Como é essa relação, essa interação do professor comunicador com os alunos comunicadores, com os conhecimentos em Artes, em Português, em Matemática, envolvendo cultura geral básica, trabalho conjunto, cidadania responsável, partilha e a realização de nova mentalidade, pensando na vida de qualidade para todos? (FUSARI, 2001)

No segundo aspecto considera

> (...) desejável e necessário que professores, desde sua formação inicial e na continuidade de sua formação em serviço, estudem Mídias e o desenvolvimento de uma Comunicação Escolar com elas nos cursos e aulas. Para isso não basta colecionarem imagens, sons, impressos, audiovisuais (informatizados e/ou não), nem apenas saberem sobre suas técnicas. É preciso aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea. (...) (FUSARI, 1996, p.2)

Fica claro então que o aporte teórico requerido para a realização dessas ações é denso e complexo. No entanto o levantamento citado acima aponta que a maioria dos currículos dedica a essa área de conhecimento disciplinas com apenas 60 horas, outras fontes dão conta de que a formação continuada de professores tem tratado a tecnologia de forma instrumental. Se por um lado a formação inicial do professor inicial do professor não pode comportar toda a complexidade dos problemas educacionais, por outro lado as iniciativas de formação continuada devem estar atentas a essa questão.

Nossos alunos estão construindo conhecimentos a partir do uso da tecnologia, e se ocupando também das possibilidades de produção com elas: a produção de vídeos e sua divulgação pela internet, assim como a possibilidade de troca de informações e construção de novos discursos sobre si mesmos através de blogs, e a criação de jogos tem acontecido em diversas partes do país mesmo em condições precárias de acesso a tecnologia. Mas o que se produz? Que sentidos criam? Que formas de relacionamento se constituem?

As discussões sobre currículo e formação de professores precisam se debruçar sobre essas questões. Pesquisas precisam ser feitas, professores precisam, eles mesmos, passar de usuários a produtores com mídias. Precisam ter condições de pensar a tecnologia em sua dimensão social, política, cognitiva. Precisam, eles mesmos, construir nos espaços de formação uma relação autônoma com as TIC para poder tornar claros os processos pelos quais isso acontece, e mais, oferecer aos alunos das camadas populares o acesso e a produção e circulação de novos significados como uma condição indispensável para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Bibliografia:

BARRETO, Raquel Goulart (org) (2001) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**, Rio de Janeiro: Quartet 192 p.

CARDOSO, Onésimo de Oliveira (s/d) Os paradigmas no ensino da comunicação: a transgressão epistemológica. **Comunicação e Sociedade**, p 9-23. (acesso por cópia memeo.)

CHAUI, Marilena, (2003), A universidade pública sob nova perspectiva, in **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED n. 024 Set-Dez pp.5-15.

CORTELAZZO, Iolanda, Bueno de Camargo (2001), Colaboração, comunicação e educação para uma cidadania concreta, in GRINSPUM Denise e SILVA, Márcia Barbosa (orgs), **Mariazinha Fusari de Rezende e Fusari por ela mesma e pelos amigos**, caderno de texto distribuído durante evento realizado no Museu Lazar Segal em São Paulo, em 10 de dezembro de 2001. 55p.

FREIRE, Paulo (1997) – **Extensão ou Comunicação -** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. (1996), TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Anais do VII ENDIPE**, [S.l.], 1996, mimeo.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. (2001) Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa.in PORTO,Tânia Maria Esperon (org) *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPEL, p. 318p.

MARTIN-BARBERO, Jesús, (1996) Herdando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, **Revista Nomadas**, 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central/DIUC, set, pp 12-22.

MARTIN-BARBERO, Jesús. (1995) América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo : Brasiliense, p. 39-68

OROZCO GOMEZ, (1997) Profesores e meios de comunicação: desafios, esteriótipos, in **Comunicação e Educação**, São Paulo: Moderna, n. 10, pp 57-68.

PRETTO, Nelson de Luca, (2001) Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre, in BARRETO, Raquel Goulart (org) (2001) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas,** Rio de Janeiro: Quartet, p 29-53.

PRETTO, Nelson de Luca, e PINTO, Cláudio da Costa (2006), Tecnologias e novas educações, in **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo: ANPED n. 11 Jan/Abr pp.19-30.

RUBIM, Antônio Albino Canelas, (2003) Definindo a idade mídia na contemporaneidade, in **Idade Mídia**, São Paulo: UniFIAM FAAM, ANO II, n.3, jun.

SERRANO, Manoel Martin. (1989) A participação dos meios audiovisuais na construção da visão de mundo das crianças. **Revista Tecnológica Educacional**, v18, n.°87/88, mai/jun.

A CULTURA MIDIÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [1]

SILVA, Lúcia Gomes da
luciagomesdasilva@bol.com.br [2]

Nossa sociedade está atravessando mudanças significativas em todos os seus segmentos, trazendo a marca do pós-modernismo que, ora beneficia o homem com os avanços progressivos, ora traz a exclusão social. Nos últimos anos, vivenciamos uma grande mudança tecnológica, que fez emergir o mundo imagético, havendo uma verdadeira proliferação de imagens.

Somos cercados por diversos tipos de imagens: fotografias, desenhos, pinturas, outdoor, escultura, charges, estampas, computador, televisão, filmes e outros. Na maioria das vezes, não nos damos conta das mensagens que elas nos transmitem: valores sociais, políticos, econômicos e culturais, o que requer uma leitura crítica. Elas expressam visões diversas sobre a realidade, exigindo do indivíduo um olhar crítico e reflexivo. Na perspectiva da cultura visual, ler passa a ser entendido como um ato de interpretar uma mensagem, veiculada através de codificações imagéticas.

Com efeito, as imagens exercem um imenso poder sobre as pessoas. Isso indica que pode se tornar uma ferramenta relevante para a área educativa, em geral, colaborando, em particular, com a prática pedagógica da educação de jovens e adultos (EJA).

Enfatizamos o seu uso no campo da EJA, por entender que o jovem e o adulto antes mesmo de fazer a leitura da palavra e a decodificação do signo verbal, vêem o seu mundo, ou seja, vêem fotografias, desenhos e outras imagens. Tal fato suscita a hipótese de que as imagens apresentam-se como um potente recurso na EJA, pois circula no meio cultural com mais impacto sobre a sua subjetividade do que a escrita. Daí por que a educação de jovens e adultos precisa desenvolver a competência da leitura crítica e reflexiva visual do aluno.

Por conseguinte, reconhecendo que a aquisição de conhecimento implica a aprendizagem de múltiplas linguagens, entendemos que é preciso inserir uma pedagogia

[1] Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, intitulado "O uso da imagem na educação de jovens e adultos: perspectiva na prática pedagógica", orientado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos e defendido no período 2006.2.

[2] Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus I.

que ensine a analisar as imagens, principalmente as veiculadas pela cultura midiática, como as da TV.

A pedagogia da imagem será capaz de formar pessoas sensíveis à leitura e à interpretação do mundo, de modo que conheça a realidade que a cerca. Apreciando esse aspecto, torna-se evidente a necessidade do uso das imagens nas salas de aula da EJA como instrumento necessário à prática pedagógica do educador dessa modalidade de ensino.

O fato evidente da presença da imagem na cultura midiática e sua intensificação pelos avanços tecnológicos fazem de sua existência e uso uma preocupação da sociedade: pais, educadores, governantes, etc. A imagem, desse modo, torna-se um objeto a ser analisado, investigado e debatido, sobretudo quando se entende que ela é um texto portador de valores, de atitudes, de comportamentos e de saberes que produzem efeitos significativos sobre a formação da consciência e a conduta dos indivíduos em suas diferentes fases: infância, adolescência, juventude e adulta. Em face dessa realidade, faz-se necessário uma leitura profunda acerca do conteúdo das mensagens das imagens.

Neste contexto, a escola precisa promover um diálogo competente com imagens, a fim de formar leitores críticos. Essa é uma preocupação que se torna relevante, também, para educação de Jovens e adultos, no sentido de fomentar a leitura crítica da imagem entre os jovens e adultos das camadas populares. Diga-se de passagem, o público da EJA[3] traz consigo uma ampla experiência cultural, permeada por imagens televisivas e cotidianas, que podem se tornar um ponto de partida para se discutir o conteúdo programático das disciplinas escolares e um texto a ser lido criticamente em função de sua realidade e contexto social. Considerando isso, o presente texto visa refletir sobre a imagem e suas implicações pedagógicas na educação de jovens e adultos.

1. O homem, a linguagem e a mediação da imagem

A necessidade de comunicação e de socialização fez com que o ser humano, em seu percurso histórico, fosse criando instrumentos que facilitasse sua comunicação. Esses instrumentos, resultantes de sua percepção com outros, foram convertidos em signos e códigos, veiculando mensagens que registram idéias, intenções, desejos e

[3] Sobre a expressão da EJA e seu público ver: CARLOS, Erenildo João.O texto-imagem e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Conceitos**. João Pessoa, p. 42-50. Agosto de 2005 / Agosto de 2006.

necessidades. Tal fato é bem ilustrado nas imagens das pinturas rupestres do homem pré-histórico.

A área da linguagem é composta de forma plural e complexa, permeado por uma gama de formas sociais de comunicação e significação, que nos constitui eminentemente como seres simbólicos, seres de linguagens. Santaella (1999, p.13), menciona essa variedade de linguagens:

> Portanto, quando dizemos linguagem, queremos nos referir a uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, os sistemas codificados da moda da culinária e também outros. Enfim: todos os sistemas de produção de sentido aos quais o desenvolvimento dos meios de reprodução de linguagem propicia uma enorme difusão.

Mergulhados nessa idéia, percebemos que, quando conversamos, escutamos o outro, trocamos idéias, assistimos TV, ouvimos rádio, acessamos internet, nos constituímos socialmente através da linguagem. Com efeito, a linguagem é um artefato social e cultural fundamental para a ação comunicativa do homem, enquanto ser que dialoga, socializa e se relaciona.

Em pleno século XXI, estamos vivenciando a Terceira Revolução Industrial ou Tecnológica, que marca a instabilidade das empresas e de pessoas no processo produtivo, fazendo com que cada atuante busque se manter nesse setor econômico. Esse fato leva as empresas de comunicação a investirem fortemente em seus produtos e, em nenhuma outra época da humanidade, viveu-se uma verdadeira avalanche de imagens, informações e textos. Somos constantemente bombardeados por diversas linguagens veiculadas pelos meios eletrônicos e de comunicação.

Em meio a essa poluição comunicativa, as imagens ganham espaço significativo, veiculando suas mensagens carregadas de valores, sociais, políticos, econômicos e culturais. Este contexto dominado pelas imagens, seja materiais ou imateriais[4], interpela-nos, enquanto leitores críticos, a refletir sobre o teor de sua mensagem, de sua representação icônica. Embora não nos damos conta de que estamos imersos no mundo das imagens e que somos atraídos pelo seu signo sedutor, ela nos provoca a uma atitude interpretativa, mesmo que nos limitemos apenas ao primeiro olhar.

[4] Sobre a divisão material imaterial da imagem, conferir em: Santaella, Lúcia e Nöth, Winfried. **A IMAGEM cognição, semiótica e mídia.** 4. ED. São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 13-71.

2. A cultura midiática

Movida por seu encanto, a cultura midiática faz o que somos, adestra nossas ações sem que tenhamos consciência. Seu poder de persuasão, através das imagens vai delineando o perfil das pessoas, conformando-as segundo determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gestos e preferências. Absorvido pelo discurso ideológico e imagético da mídia, o indivíduo é motivado a comprar os produtos que ela nos apresenta, assim como nos afastamos da realidade, nos tornamos passivos, simples consumidores de padrões e produtos. Orofino (2005, p.44) nos adverte quanto aos interesses mercantilista da mídia:

> (...) não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores (...). E neste sentido, a grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer às representações dominantes que sustentem o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório.

A mídia, através de seus anunciados publicitários, [5] interpela os consumidores, associado imagens e significados, produtos e pessoas, desejos e valos. Neste contexto, ela demonstra o seu poder, incluindo ou excluído os significados, as verdades e os valores que considera pertinente. A publicidade é considerada um texto social a ser impresso na vida em sociedade, segundo Kellner (1995 p.112):

> A publicidade constitui uma das esferas mais avançadas da produção da imagem, com mais dinheiro, talento, e energia investidos nesta forma de cultura do que em qualquer outra em nossa sociedade hiper-capitalista. A própria publicidade é uma pedagogia que ensina aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem sucedidos (...).A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais não aceitáveis. Além disso, a publicidade é um texto social importante e um indicador social que fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais, de modas, de valores contemporâneos e daquilo que realmente preocupa os dirigentes do capitalismo de consumo.

Para ilustrar bem essa idéia lancemos nosso olhar para as propagandas comerciais da TV. Ela nos convida a consumir seus produtos. Há um condicionante, o capital, que engendra uma relação de poder entre os podem comprar e os ficam a olhar,

[5] Sobre a leitura de anúncios publicitários, ver: KELLNER, Douglas. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-Moderna. In: Silva Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

reforçando, assim, as desigualdades sociais entre o excluído e o incluído. Nessa linha, Orofino (2005, p.44) enfoca que a mídia tende a ratificar essas desigualdades sociais:

> (...) Em termos de representação de papeis sociais, são dominantes os tipos que produzem uma ordem classista e patriarcal onde não sobressaem questões sobre emancipação dos direitos da mulher, negros, indígenas, homossexuais, crianças, idosos, portadores de necessidades especiais, entre outras minorias.

Diante da cultura midiática vivemos momentos que consideramos como uma espécie de "hipnose" e "abdução" de nossa consciência crítica, pois nos seduz a ponto de colocarmos vendas em nossos próprios olhos, não enxergando seu poder de influência. Dependendo da nossa subjetividade, as imagens propagadas nos aprisionam em seu perfil consumista, anulando nossa própria identidade pessoal e cultural.

Os apelos dos anunciados midiáticos, principalmente os da TV, diz qual a melhor roupa, alimento, eletrodoméstico ou automóvel que o homem deve usufruir, como também nos induz a acreditar que o modelo corpóreo perfeito é ser magro, e malhado. E ele nos inculca valores, morais comportamentais que estão agregados a estas mercadorias comercializadas, nos mostrando que tais valores são naturais a estes produtos e que esses valores são adquiridos no compra dos produtos.

Essas realidades, muitas vezes, levam as pessoas a se sacrificarem para adquirir tais produtos, chegando até mesmo a negação da essência humana e da violação de princípios morais sociais. Queremos, aqui, apenas enfatizar a influência da mídia em nossas ações e acrescentar que ela está atrelada ao processo globalização mundial, que nos conduz, por meio de uma espécie de discurso metanarrativo, [6] a participar de seus ideais, não percebendo (ou até mesmo reconhecendo) que este poderá negar direitos culturais e sociais tão essências ao ser humano.

3. Imagem, mídia e escola

As linguagens dos meios de comunicação, marcados principalmente pelas inovações tecnológicas da informação, utilizam-se de imagens digitais e nos levam a entrar no seu mundo representativo, exigindo de nos uma leitura de seu conteúdo imagético. Entretanto, a maioria das pessoas ainda está aquém da interpretação e decodificação das intencionalidades da imagem, indiferentes.

[6] Sobre o discurso metanarrativo, consultar: CARLOS, Erenildo João Carlos. Metanarrativa: um discurso em processo de rejeição. In: Revista Temas em Educação, n. 6, João Pessoa/PB – UFPB - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação: Editora Universitária da UFPB, 1997. p. 52-81.

Para contribuir na mudança dessa realidade, a escola e os professores precisam considerar, em seus conteúdos, essa representação, oferecendo aos alunos a oportunidade do diálogo com a linguagem da imagem. Considerando esse fato cultural, a Resolução CNE/CP/ Nº01 02/02, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor, contemplou no seu artigo II algumas orientações para que o docente fizesse uso das tecnologias: o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

Esse dispositivo legal ratificou a necessidade de trabalhar as múltiplas linguagens em nossa contemporaneidade, abarcando as imagens como ferramenta educativa, inserindo neste meio a pedagogia da imagem.

As representações [7] das imagens expressam em seu signo um determinado mundo a se conhecer, mas que é um produto cultural. Em sua leitura, poderão perceber relações deste mundo presente com o passado, mudanças e transformações, as diferenças e semelhanças políticas, econômicas e sociais, os estereótipos sociais. É possível desmembrar as múltiplas faces que mascaram as imagens, através da pedagogia crítica da representação, é o que atestam os autores Giroux e McLaren (1995 p.151):

> (...) estamos argumentando que uma pedagogia crítica da representação deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representação, ao situá-las nas construções históricas e sociais que orientem seu conteúdo e, ao mesmo tempo, estruturam seus parâmetros ideológicos.

Concordando com essa argumentação, pensamos que seja necessário aprender a decifrar a iconicidade da imagem, desenvolver um olhar caracterizado pela investigação que seja capaz de enxergar as entrelinhas do conteúdo da mensagem imagética, de forma a extrair sua real intencionalidade.

As imagens visuais de poder atrativo, utilizada pela mídia, muitas vezes ocultam ideologias do mundo globalizado, que tem a pretensão de nos moldar e nos manipular enquanto consumidores, para poder vender seus produtos. Há uma necessidade de visualizar a relação de poder, em que somos manobrados pelos que detêm o capital, os empresariais, os quais divulgam seus produtos através de imagens visuais pela mídia,

[7] A categoria da representação é explorada por: GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

tendo como conseqüência à alienação do consumidor que acaba adquirindo seus produtos.

Kellner (1995), em seus estudos sobre a leitura das imagens propõe uma pedagogia crítica que auxilie na leitura da imagem. Ele argumenta que a cultura da imagem molda o indivíduo, construindo socialmente sua identidade, definindo e legitimando comportamentos, experiências e linguagens.

Concordando com Kellner, a escola precisa incorporar à sua prática pedagógica as diferentes linguagens culturais, não se limitando a linguagem oral ou escrita, mas se integrando as novas tecnologias e a mídia. Dessa maneira, os alunos poderão interagir com essa realidade e estabelecer um diálogo com as diferentes linguagens e imagens, podendo fazer uma apreciação sobre sua mensagem. BELLONI (Apud PORTO, 1998 p. 26) enfatiza que é preciso educar esse estudante para as diferentes linguagens.

> (...) é preciso educar o olhar, o ouvido, a percepção para preparar os estudantes para serem sujeitos ativos do processo de educação e de comunicação, sujeitos capazes de pensar, criar e expressar-se por meio de diferentes linguagens. A escola, além de educar o aluno, o receptor critico, precisa formar o professor usuário desta comunicação (...).

Como se vê, há uma necessidade de educar o nosso olhar e escuta; nossa percepção e inteligência a fim de que possamos compreender e conhecer as linguagens da mídia. Com o desenvolvimento dessa competência podemos analisar com mais profundidade as formas e conteúdos da mensagem veiculada.

Alfabetizar para mídia não significa, nesse sentido, repelir, distanciar ou rejeitar a cultura midiática e seu contexto, mas apropriar-se criticamente dela e em favor dos interesses próprios dos jovens e adultos populares. Desse modo, o fenômeno midiático passa a ser potencializado segundo a perspectiva do individuo e de sua cultura local. Conhecendo as linguagens e mensagens que permeiam o campo da mídia é possível construir uma relação entre ela e o alfabetizante, de modo que favoreça seu desenvolvimento, ao invés de aliená-lo.

A escola é uma instituição responsável pela formação de leitores e que ainda resiste à cultura Midiática, recusando-se a enfrentá-la, abdicando-se do diálogo aberto, competente e crítico com ela. Sabemos que, cotidianamente, professores e alunos assistem ingenuamente aos programas televisivos.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a escola torne-se *lócus* de discussões da cultura Midiática, exigindo dos professores uma postura crítica acerca da linguagem

consumista da mídia, de forma que possa instrumentalizar o aluno para poder enxergar as estruturas de recusar produção do capitalismo que gera o consumismo, a exclusão, as disparidades de classes e a negação dos direitos do cidadão.

3. Visualizando a prática pedagógica da imagem na EJA

É notório que a escola tem a função de socializar o conhecimento, e que deverá atingir todas as camadas sociais. Para isso, precisará repensar sua prática pedagógica para que efetivamente contemple as necessidades dos alunos, que constantemente buscam apropriar-se da leitura do código cultural, a escrita.

Na busca de contribuir com essa prática e com a ampliação do universo da leitura dos alunos, propomos uma Oficina Pedagógica [8] que intitulamos: *Lançando o olhar sobre as imagens da TV*. Utilizando alguns recursos pedagógicos, como a TV, nosso objetivo consiste dar um tratamento significativo ao conteúdo das imagens da TV, haja vista, que este dispositivo é o meio tecnológico mais utilizado pela massa, cobrindo 98% do território e que, também por meio deste aparelho, a mídia nos flerta com suas ideologias.

A TV foi introduzida no Brasil em 1950 e com o passar dos anos foi modificando suas programações e imagens, convidando-nos a prestigiar sua tela mágica. Esse meio comunicativo nas mãos do educador torna-se uma ferramenta valiosa para conduzir os jovens e os adultos a se apropriarem de vários conhecimentos de sua realidade local e até global, pois a TV configura-se como uma janela aberta para o mundo, segundo Gadotti (2005).

A Oficina foi realizada com a professora e os alunos da EJA, a fim de exercitar a leitura das imagens televisivas. Para que o processo se efetivasse, propiciamos um ambiente acolhedor, onde todos se sentissem à vontade e estimulados a participar desse momento de produção de conhecimento, pois sabemos que os alunos da EJA requerem um olhar especial às suas necessidades. Ou seja, faz-se necessário respeitar a sua singularidade e a sua individualidade, fazendo-os ver como ser potencial, quebrando as barreiras da insegurança e da timidez, que tantas vezes bloqueiam esse processo de construção do conhecimento.

---

[8] A Oficina Pedagógica, realizada na escola (EEPACRM), constitui a intervenção do estágio supervisionado exigido pelo Curso de Pedagogia para a conclusão da graduação..

A experiência da Oficina Pedagógica foi planejada e organizada em dois momentos, apesar de algumas limitações físicas no espaço escolar. O primeiro foi realizado na sala de Vídeo da escola, onde também funciona a biblioteca.

Iniciamos a oficina desenvolvendo uma dinâmica "O Bingo do Amigo", como forma de entrosar os presentes, conhecê-los pelo nome e refletir o vínculo de amizade existente entre eles. É interessaste destacar que, nesta dinâmica houve um reconhecimento das identidades de todos os alunos, pois alguns que estavam presentes ainda desconheciam o nome dos colegas. Essa realidade nos fez refletir e sobre a importância de enxergar a subjetividade do outro. Houve, também, um reforço de se refletir sobre os valores da solidariedade, da cooperação e da coletividade.

Reconhecidos suas identidades, os alunos puderam assistir aos *flashs* da fita de vídeo da TV Escola*: É possível Educar para e com a TV,* que traziam um debate e uma reportagem sobre os elementos que envolvem a TV, a mídia e a publicidade. O vídeo enfatizava que a escola precisa aprender a falar a linguagem audiovisual, para educar os alunos, de modo que eles possam filtrar as informações emitidas pela TV.

Em principio percebemos um nível de insatisfação e resistência de alguns alunos para assistirem o vídeo, mas logo estavam todos atentamente envolvidos pela tela da TV. Compreendemos que esse comportamento dos alunos se relaciona à não-intencionalidade pedagógica do uso da TV na escola, isto é, eles não conseguem perceber que é possível aprender através da TV.

Arraigados à idéia de que educação é um ato de depositar ou transferir conhecimentos a maioria dos alunos acredita na eficácia da aprendizagem a partir da apropriação do código escrito, desprezando qualquer outro método ou metodologias. Essa visão, produto de nossa sociedade grafocêntrica, às vezes, prejudica o processo educativo, pois tende a desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem, a exemplo o uso da TV na sala de aula, marginalizando esses alunos de seus bens sociais e culturais.

A exibição deste vídeo foi muito significativa, pois conseguimos provocar uma discussão entre os alunos, inserindo-os em uma reflexão acerca da intencionalidade dos programas de TV. No início, eles se mostraram introvertido, não querendo expor sua opinião ao público, mas fomos estimulando e, paulatinamente, foram ganhando confiança e segurança, expressando suas idéias, assumindo uma posição frente à leitura das imagens da TV. A maioria deles era adulto: pais, que tinham a preocupação com as imagens emitidas pela TV em relação aos seus filhos, pois muitas vezes essas imagens

eram decisivas na adoção de comportamentos e valores desses jovens. Em discussão percebemos que esses alunos/pais sentem-se incapazes diante do poder encantador que a TV exerce sobre os seus filhos e ofendidos com a programação imposta na tela. Todavia, não deixa de lado o reconhecimento da contribuição prestada pela televisão, com o seu caráter informativo e formador de opiniões.

Diante dessa reflexão, reforçamos a idéia da escola incluir no seu planejamento práticas que promovam a discussão em torno dos valores sociais disseminados pelas imagens da TV. Seja qual for o tipo de alunos é possível educar para e com a TV, desde que, cada instituição escolar assuma sua função de promotora de leitores críticos e não limite o conhecimento a conteúdos disciplinares. Além disso, deve ser oferecido aos alunos da EJA todos os saberes possíveis a fim de propiciar a criação das condições cognitivas necessárias à apropriação de conhecimentos que potencializem a intervenção na realidade em que vivem.

Neste aspecto, ressaltamos a relevância do educador da EJA, que precisa ser consciente de seu papel social e político para conduzir seus alunos ao conhecimento elaborado, aproveitando sua bagagem social e cultural, marcada pela imagem. Ele pode sim provocar, estimular e aguçar aprendizagens significativas. Para tanto, necessitará de uma formação consistente, com respaldo teórico para sustentar suas práticas pedagógicas. A formação do educador de jovens e adultos precisa não se restringir apenas à formação inicial. Deverá, outrossim, ser constante e afinada à perspectiva de refletir sua prática, seguindo o processo da práxis (reflexão-ação).

Reconhecendo a importância de se ter um posicionamento crítico frente à televisão, o professor deve conduzir o aluno a aprender a filtrar as imagens que emitem ideologias mercantilistas, selecionando aquelas que realmente queremos desfrutar. Considerando esse pressuposto, oportunizamos um segundo momento da Oficina.

Em sala de aula, colocamos a disposição dos alunos variada fotografias de pessoas, paisagens e outros. Solicitamos aos alunos que selecionasse uma fotografia para que, juntos, construíssemos as imagens da TV. Ou seja, propusemos que cada aluno optasse por uma foto que quisesse, pois, posteriormente elas iriam formar imagens de uma TV, confeccionada em um grande painel, com o título: *A televisão que queremos*!

O objetivo dessa atividade era o de que todos sentissem o poder que detêm para construir as imagens da TV, isto é, eles têm capacidade de erigir suas imagens a partir

da seleção dos programas da TV. Cada aluno pôde dizer o porquê da escolha daquela imagem e do desejo de que aquela foto fosse uma imagem veiculada pela TV.

A satisfação e a autonomia dos alunos ficaram evidentes, pois percebemos que cada um tinha a necessidade e vontade de escolher as imagens que realmente queremos ver na TV, desvinculada do consumismo e do sensacionalismo. Os alunos tomaram consciência de que podem fazer suas escolhidas e de ser protagonista de sua história, perceberam que é possível libertar-se das amarras ideológicas da cultura televisiva, não abdicando de seu potencial como artefato comunicativo e socializador.

Ainda refletindo sobre as imagens da TV, analisamos algumas estrofes da letra da música: A televisão, do grupo Face da Morte, cuja letra traz uma reflexão acerca de vários programas da TV. Através do cômico, os autores fazem uma crítica a esses programas, mostrando uma realidade oculta às câmaras da TV.

Os alunos ratificam a idéia de que alguns programas, principalmente os de auditório são um “lixo cultural”. Alguns destes programas possuem uma linguagem e um conteúdo sensacionalista, exploram dramas pessoais e ratificam preconceitos sociais. Eles perceberam que esses programas estão a serviço da mídia e que assumimos atitudes de indiferença às suas idéias, fazendo-se necessário enxergar o tecido que reveste as imagens da TV.

No ambiente escolar, esse tipo de programa torna-se um excelente conteúdo a ser explorado pelo professor, a fim de que os alunos possam desmistificar os valores sociais enfatizados, percebendo a intencionalidade daquela programação.

Por último, tecemos algumas considerações a respeito do poder da mídia e da TV, que interferem em nossas ações, razão pela qual devemos voltar nosso olhar aos seus apelos. Essas considerações incidiram sobre a reflexão de fazermos uma seleção dos programas televisivos, assistindo apenas àquele que realmente queremos, sem recusar de conhecer aqueles que consideramos menos instrutivos ou menos atrativos para nos posicionar quanto as suas imagens, que tanto interferem no cotidiano das pessoas.

Esse segundo momento foi concluído com o texto *Um abraço à auto-estima*, que permitiu a ponderação da necessidade de nutrir nossa auto-estima, concebendo-nos como seres capazes de construir e conquistar nossos objetivos de vida.

Não obstante às limitações da instância escolar e da realidade dos alunos, verificamos que é possível colaborar com ensino da EJA com a somatória de pequenas ações, a exemplo da que propusemos. Podemos proporcionar para seu público

conhecimento que podem ajudá-los a analisar criticamente as imagens que circulam em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, ressaltamos que este estudo nos trouxe grande riqueza de informações para a compreensão da dinâmica das práticas pedagógicas existentes na sala de aula da EJA. Tendo o nosso trabalho, incidido sobre a reflexão as implicações da cultura midiática na EJA, direcionou-nos a tecer considerações a respeito de uma perspectiva de mudança no campo educacional que nos aproximem de um novo e possível paradigma da educação, em que os atores que compõem esse complexo cenário possam atuar como tais, fazendo emergir uma sociedade justa e igualitária, na qual, todos possam ter seus direitos respeitados.

É inegável que a EJA configura-se como uma modalidade de ensino que requer ações que assegurem as necessidades advindas do seu público, o que implica uma mobilização de todos os envolvidos nesse campo, buscando contribuir para o êxito escolar daqueles envolvidos nesse processo.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a EJA possui uma proposta pedagógica típica e que suas ações devem ser planejadas para poderem alcançar a eficácia do processo e do ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, os métodos, as metodologias e as técnicas precisam ser desenhados mediante um planejamento coletivo, pautado numa reflexão crítica sobre a realidade existente na EJA, em que o professor desempenhará uma função indispensável, por ser o agente mediador entre o aluno e o conhecimento.

O acesso e a aquisição desses conhecimentos oportunizados pelo professor é que possibilitarão o desenvolvimento dos alunos da EJA em suas capacidades para abordar situações complexas, estabelecendo uma relação entre o conteúdo de ensino e as necessidades do seu contexto cultural. Vale enfatizar que esse profissional docente precisa deter um aporte teórico que sustente sua prática, e que esse suporte vá se erigindo progressivamente através de uma formação permanente.

Refletindo sobre os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos é que consideramos o uso das imagens um conteúdo pedagógico que interpela os sujeitos da EJA a tomarem um posicionamento frente a sua mensagem. Esta postura atingirá a dimensão social-cultural e principalmente, a dimensão política desses sujeitos, pois, ao ler as imagens, suas representações e tomar uma atitude de não indiferença a seus

condicionantes, assumem um ato político, no que se refere ao seu direito de aderir ou não às idéias subjacentes às imagens. Nessa medida, são ofertadas aos alunos da EJA ferramentas que exigem reflexão, análise e postura crítica, elementos essenciais para o exercício da cidadania ativa.

Diante dos percalços da trajetória do ato educativo, o professor ainda é aquele que busca ultrapassar os empecilhos e promover ao seu aluno a aprendizagem. Todavia, é difícil realizar essa proeza, pois lhes são negadas as condições necessárias para a concretização deste ato. Porém, afirmamos que não há impedimento para que ele promova aprendizagens significativas para seus alunos, exceto os que insistem em permanecer na cegueira da ignorância e da omissão.

Ainda assim, preferimos acreditar numa concepção de educação em que os professores possam cultivar práticas pedagógicas que, mesmo sendo consideradas modestas, provoquem mudanças na vida do seu aluno, e que todo o corpo técnico e o administrativo das escolas podem assumir sua função em prol do agenciamento educacional dos jovens e dos adultos. Precisamos, também, dar credibilidade ao Estado, como provedor de políticas públicas em favor da EJA, não esperando ações assistencialistas, mas políticas eficazes.

Destarte, somos protagonistas da nossa história e temos em nossas mãos a capacidade de decidir o percurso que seguirá a educação. Mesmo considerando as limitações do nosso sistema vigente, podemos colaborar eficazmente com a EJA, promovendo ações que incluam, em práticas sociais, os que ainda se encontram fora desse processo, mobilizando seus saberes apreendidos no âmbito escolar. E nesse contexto, percebemos que a imagem configura como um recurso precioso na prática pedagógica da EJA, conduzindo esse público a ampliar seu universo crítico acerca do mundo, reconhecendo-se como seres edificadores de conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

_____. Parecer CEB 011/2000.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 05/06.

_____. Resolução CNE/CP Nº01, 02/02.

CARLOS, Erenildo João. O texto-imagem e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Conceitos**. João Pessoa, nº 14, p. 42-50, ago., 2005/ago. 2006.

DI FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____**. A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. A escola frente á cultura midiática. In: OROFINO, Maria Izabel. **mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12)

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-Moderna. In: Silva Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

OROFINO, Maria Izabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12).

PORTO, Tânia Maria Esperon. Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In: Penteado, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-49.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense. 1999. p. 110-117.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfriend. **A imagem**: Cognição, semiótica e mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 13-71.

SILVA, Maria Lúcia Gomes. O uso da imagem na educação de jovens e adultos: perspectiva na prática pedagógica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Centro de Educação/UFPB. João Pessoa-Pb, 2007. Digitado.

O USO DA PROGRAMAÇÃO TELEVISIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Ana Paula Mendes - UFCG – Email: paula1bb@hotmail.com[1]
SILVA, José Amiraldo Alves da – UFCC - E-mail: amiralves_2@hotmail.com[2]

1 - INTRODUÇÃO

A sociedade tem se tornado cada vez mais complexa mediante o avanço tecnológico, passando a exige um profissional qualificado e com competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Essa exigência atinge também o trabalho docente, sobretudo no que tange a incorporação das tecnologias à sua atividade de ensino.

Na incorporação dos recursos tecnológicos na escola, especialmente a TV, faz-se necessário um redimensionamento da prática docente para acompanhar esse processo, pois a aprendizagem pode ser feita de várias formas e o professor precisa está atento no que se refere ao acesso das informações.

Essa atenção torna-se imprescindível, uma vez que embora se possa perceber que a televisão está disponível em boa parte das escolas públicas, a maioria dos professores ainda não se apropriou deste recurso para acompanhamento e, consequentemente, enriquecimento dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Nesse sentido, o presente estudo analisa as dificuldades de incorporação da televisão na prática pedagógica, considerando-se que este é um recurso de maior acesso por parte da população nos dias atuais, bem como a contribuição da programação televisiva na melhoria do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

---

[1] Aluna do curso de Pedagogia do CFP/UFCG – bolsista do Programa de Monitoria
[2] Professor Assistente Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Coordenador do Projeto de Monitoria.

2 - PANORAMA TEÓRICO: CONSTRUINDO O REFERENCIAL

2.1 - A TV e sua utilização no cotidiano escolar da sociedade midiática

O trabalho se desenvolveu em dois momentos: no primeiro momento buscando-se uma fundamentação teórica para analisar as principais dificuldades de incorporação da televisão na prática pedagógica e a contribuição da programação televisiva na melhoria do processo ensino-aprendizagem, realizou-se o estudo de textos e documentação sobre o assunto.

Nesse estudo verificou-se que falar em tecnologia implica, antes de tudo, refletir sobre o que o homem já inventou para produzir as condições materiais e culturais necessárias à sua existência. Porém, é preciso, que se faça uma análise mais especifica sobre a incorporação das novas tecnologias na educação. Novas tecnologias referem–se àquelas impregnadas ultimamente, tais como: DVD, computador, câmera digital, tecnologias de redes informáticas, entre outras.

> [...] Para simplificar o conceito, chamaremos novas tecnologias da informação e da comunicação às tecnologias de redes informáticas, aos dispositivos que interagem com elas e a seus recursos. Televisões, rádios, reprodutores de vídeo, materiais impressos e outras tecnologias "convencionais" não são consideradas "novas", em grande medida devido ao fato de que esses recursos – ou sua operacionalidade – estão convergindo em redes e em aplicações que utilizam o TCP/IP, protocolo da Internet. (MARTINEZ, 2004 p. 96)

Assim, como as novas tecnologias são importantes para a educação e para a vida de modo geral na nossa época, também foram no passado, o texto livre, o jornal escolar, o filme, o teatro, a visita, a viagem, etc. Entretanto, o impacto que o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas causou na vida das pessoas, nos últimos anos do século passado e início deste século foi marcante, de maneira que, na contemporaneidade, torna-se visível a influência dos recursos tecnológicos em todos os aspectos da sociedade: na economia, na medicina, nas instituições de quaisquer espécies, no lazer, enfim, na construção do que se pode chamar de "sociedade midiática".

Nesse contexto, Libâneo (2000, p. 16), assinala que,

> na vida cotidiana, cada vez maior o número de pessoas são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens, atender instruções eletrônicas [...].

Por isso, faz-se necessário repensar os papéis vivenciados nessa sociedade cada vez mais complexa, sobretudo com o impacto produzido pelos recursos tecnológicos. Pois, apesar da facilidade de acesso às informações e contato entre as pessoas, na era da globalização das informações, com interdependência entre povos e países, atualmente estamos nos tornando mais distantes uns dos outros em termos de afetividade, cooperação e solidariedade, já que o individualismo é o princípio que caracteriza essa nova sociedade. Além disso, o uso da tecnologia pode nos levar a perder o contato com as coisas simples do nosso cotidiano.

Como observa Cury (2000, p.34),

> perdemos o contato com as coisas simples, perdemos o prazer de investir em sabedoria. Um dos maiores riscos do uso da alta tecnologia, principalmente, diante dos computadores, é engessar a capacidade de pensar. Lembremos que aqueles que são viciados nas calculadoras, muitas vezes, se esquecem de como fazer as operações matemáticas mais simples.

Logo, é preciso adequar o avanço tecnológico ao processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de desenvolver a criticidade e a capacidade de pensar do educando. Nesse processo, a TV desponta como uma tecnologia importante, pois a maioria da população tem acesso em suas casas, o que justifica sua utilização como recurso didático em sala de aula.

Como adverte Gadotti (2000, p. 209),

> nós, educadores, não podemos ignorar, por exemplo, o quanto uma criança aprende em frente a uma televisão, ou ouvindo um rádio, fora dos horários escolares. A televisão introduz em nossas casas, o mundo e liga-nos instantaneamente a ele. Diante de um aparelho de televisão, as crianças, em suas casas, sentem-se como se estivessem conectadas com o mundo todo. Sentem-se como cidadãs do mundo, habitando numa aldeia global.

Entretanto, cabe ressaltar que no mundo contemporâneo, cada vez mais, se faz o uso de programação de baixo valor cultural, educacional, político e crítico, visto que a busca incessante pela audiência é que está em primeiro lugar na mídia. Somos bombardeados de todos os lados pelas informações veiculadas através dos meios de comunicação. Diante desse avanço desenfreado, com especificidade da mídia televisiva, mudam-se consequentemente os valores, as formas de pensar e de agir.

Assim, de acordo com Cury, (op.cit., p. 144),

> é preciso repensar também o bombardeamento de informações negativas gerado pelo sistema de comunicação, um fato nunca ocorrido em outras gerações, e o seu impacto sobre a construção multifocal da inteligência. Todos os dias, a mídia escrita, televisiva e falada divulga acidentes em que inúmeras pessoas morrem de câncer, infarto, assassinadas.

Diante destas considerações, torna-se clara a necessidade de se repensar o papel da escola e, consequentemente, do professor. Como essa instituição destinada a forma cidadãos e futuros profissionais vem atuando, mediante esse avanço tecnológico? Torna-se um desafio para os professores, já que os alunos sentem–se alienados diante do que é veiculado na TV, por isso cabe a escola, na figura do professor, fazer o melhor uso de sua programação visando despertar a criticidade dos alunos.

Cabe lembrar ainda que desde a chegada das tecnologias, imaginou–se o fim da escola e a substituição do professor. Foi assim, também com chegada da televisão ocorrida no Brasil por volta da década de 50, e mais recentemente com a chegada e utilização em massa do computador. Assim, de acordo com Libâneo, (1999, p. 13),

> têm sido freqüentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. [...]. Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores. Numa sociedade sem escolas, os jovens aprendiam em Centros de Informação por meio das novas tecnologias como a televisão, vídeo, computadores. Será assim? Terá chegado o tempo em que não serão mais necessários os professores?

Logo, cabe destacar que, por mais que se faça a utilização das novas tecnologias, é na escola onde se pode construir um ambiente de afetividade, capaz de instruir o aluno, não só para o mercado de trabalho capitalista, globalizado, mas para a vida, como um todo. “Ao contrário, pois do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que a escola precisa ser repensada [...] (LIBÂNEO, 1999, p.25)”.

Nesse sentido, não se pode imaginar um ambiente escolar composto por máquinas, totalmente sistematizado, sem a presença do professor para adentrar na realidade de cada aluno e descobrir suas necessidades levando em consideração, o ambiente em que vivem.

Para que o professor na sociedade midiática possa superar esses desafios, é necessário rever sua postura enquanto educador, pois para Moran, (2005, p.11), “muitos professores, ainda se consideram o centro, focando mais o ensinar do que o aprender, o ‘dar aula’ do que gerenciar atividades de pesquisa e projetos”. Nessa nova postura, é preciso que o professor esteja sempre se atualizando, para atuar criticamente nos processos que constituem a modernidade.

Daí surge à necessidade do despertar senso crítico diante da mídia televisiva, sabendo escolher o melhor de sua programação e tirar o maior proveito dela, uma vez que o sujeito crítico é uma condição necessária à sociedade do conhecimento e seu principal componente é fazer escolhas. É dever de toda sociedade formar o sujeito crítico, no entanto o professor é o mediador, crítico e ético que torna o aprendiz causador de escolhas. Segundo Gadotti, (2000 p. 210), “a televisão, que é indispensável na vida na formação da criança de hoje, deve ser acompanhada na escola, por uma pedagogia que a analise criticamente”.

Diante das mudanças ocorridas na sociedade, cabe fazer a seguinte indagação: qual será a função do professor na sociedade da mídia televisiva em massa? A formação do professor na sociedade midiática requer um novo paradigma. Para Moran, (2005 p. 12), “será um profissional menos falante, menos informador e mais gestor de atividades de pesquisa, experimentação e projetos”.

Nesse cenário, busca–se o desenvolvimento de competências e habilidades para formação de um professor que dê conta das novas dimensões do conhecimento. Arma–se um circuito integrado envolvendo os avanços da tecnololgia, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação.

Assim, é preciso que se forme o professor reflexivo e pesquisador. Reflexivo diante do novo modelo de sociedade em que seus alunos estão imersos e cujos comportamentos vão também repercutir na sala de aula. E pesquisador, porque ele também precisa avançar e acompanhar os recursos que lhe são disponíveis, fazendo–se de seu uso e a partir deles, tornar seus alunos críticos.

> É verdade que o mundo contemporâneo [...], está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, e o exercício profissional da docência. (LIBÂNEO, 1999, p. 15).

Por isso, no exercício da atividade docente é importante a existência de uma pluralidade de meios para uma educação de qualidade. Embora, o que faz a diferença na aprendizagem não é o meio de que se utiliza e sim, qual a forma de desenvolvimento deste no sistema institucional, chamado escola. Cada meio tem seu campo mais forte e é preciso aproveitar isso. A TV é um recurso didático de comunicação que pode ser aproveitado de maneira prazerosa na sala de aula, como complemento para assimilação dos conteúdos abordados.

Nesse sentido, é preciso aproveitar esse recurso dentro da sala de aula para melhorar a qualidade do ensino, e professor, como membro do mundo tecnólogo e globalizado, pode planejar suas aulas adequando-as a realidade cotidiana dos alunos, no que se refere a permanência da TV em suas vidas.

Portanto, televisão é um recurso de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Desmistificando a idéia de “cultura desperdiçada”, pois sua programação pode ser aproveitada para aprofundamento de conteúdos. Na TV, encontram-se várias ferramentas capazes de fazer com que a aula torne-se atrativa, pois resume diversos recursos audiovisuais juntos: cinema, som, movimentos, retro projetor, movimento e ação.

Nesse contexto de inovação pedagógica, pode-se associar a tecnologia da TV e ao vídeo nas atividades educativas desenvolvidas na escola. Assim como a televisão, o vídeo é fundamental no processo educativo, pois tem a capacidade de despertar os sentidos do educando, principalmente, a visão e a audição necessária à aprendizagem.

O vídeo permite, ainda, desenvolver maior atenção e fixação dos assuntos estudados pelos alunos, o que enriquece o processo ensino-aprendizagem, pois como instrumento complementar possibilita o reexame de uma determinada situação, de maneira que os pontos que provoquem dúvidas podem ser repassados e analisados. Os conteúdos podem ser encontrados já prontos para exibição ou em forma de filmes, com variados temas no mercado. O professor pode ainda, gravar a programação que julgue necessária para adequar aos conteúdos da disciplina e tornar a aula mais dinâmica.

O vídeo também proporciona um leque de possibilidades de aplicação em sala de aula, abrindo novas perspectivas como meio de expressão audiovisual. Seu uso didático permite que um programa possa ser visto diversas vezes, congelando a imagem, alterando o ritmo, retrocedendo ou avançando e estabelecendo uma interação entre as imagens e o discurso verbal do professor.

Assim sendo, como assinala Pocho, (2003, p.98),

> A turma poderá produzir seus próprios programas televisivos simulados, discutindo não só a forma de produção como o teor dos programas, buscando desenvolver uma leitura crítica desse meio e incentivando a pesquisa. Esta é uma maneira bastante interessante de desmistificar a TV e ajudar os alunos a perceberem que na elaboração dos programas são realizadas escolhas baseadas nos critérios e objetivos estabelecidos por quem dirige.

Dessa maneira, a TV e o vídeo podem contribuir para que a aula se torne mais dinâmica e prazerosa, pois sendo utilizados de forma adequada e aliados aos objetivos da prática pedagógica do professor, são capazes de despertar a atenção e criticidade do aluno e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Após o estudo teórico, realizou-se um segundo momento, de caráter empírico, no período de abril a junho de 2007, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Freire, na cidade de Sousa-PB, buscando identificar as dificuldades de utilização da mídia televisa na prática docente e as contribuições que sua variada programação pode fornecer ao processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, alguns programas televisivos foram gravados em fitas VHS, e utilizados filmes de acordo com o conteúdo que estava sendo abordado em sala de aula, visando despertar no aluno a criticidade diante da programação televisiva que permeia sua vida cotidiana.

Nesse sentido, pensou-se num trabalho com vistas a manter um diálogo entre a teoria e a prática. Para tanto, elaborou-se atividades compostas de questões abertas aplicadas aos alunos para verificar se os filmes exibidos serviram para tornar as aulas mais prazerosas e, consequentemente, para facilitar a assimilação dos conteúdos ministrados.

O estudo foi desenvolvido com as turmas da 2ª, 3ª e 4ª séries da referida escola, e a seleção dos filmes baseou-se nos conteúdos ministrados pelas professoras destas séries e contou com uma ficha que era preenchida, desde a escolha, até a avaliação final do estudo.

O aprofundamento dos conteúdos se deu ainda através de comentários durante e após as exibições, com participação dos alunos. Em algumas séries, foram aplicados ainda, alguns questionários que deram maior suporte para coleta de informações sobre o assunto estudado.

Por fim, aplicou-se um questionário com as professoras das referidas séries para identificar as dificuldades de utilização da programação televisiva, bem como suas opiniões a respeito das contribuições que a utilização dessa programação pode propiciar ao aprofundamento dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Abordando de forma descritiva e analítica, as informações coletadas através de observações em salas de aula, e dos questionários aplicados aos alunos e professores no que se referem

a utilização da programação televisa na melhoria do processo ensino-aprendizagem, podem-se destacar que:

De início procurou-se saber se havia utilização dos recursos tecnológicos TV e vídeo em sala de aula por parte dos professores. Constatou-se que, os referidos recursos ficam guardados no ambiente da direção e que para serem utilizados precisam ser levados até a sala de aula, pois não há um espaço destinado à exibição de vídeos. Além disso, constatou-se que a utilização destes recursos não tem por finalidade complementar os conteúdos trabalhos ou facilitar sua aprendizagem, mas ao contrário, sevem para preencher lacunas, seja pela falta de professor ou excesso de tempo entre as aulas.

Diante destas constatações, procurou-se utilizar a programação da mídia televisiva para aprofundamento da aprendizagem nas turmas da 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I. Assim, foram vistos e estudados com um olhar pedagógico, crítico e observador alguns programas exibidos na televisão, os quais foram gravados de acordo com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Tabela com a programação exibida aliadas aos conteúdos respectivos a cada série

Série/ Disciplina	Conteúdo	Programação
2ª série/ Geografia	Crianças devem ter uma família	Filme: A Dama e o vagabundo II - as aventuras de Banzé, da Wall Disney
2ª série/ Português – Gramática	Separação de sílabas Sílaba Tônica	Desenho “O menino maluquinho” da TV Cultura
3ª série/ Ciências	A água	Reportagem do Programa “Globo Ecologia” da Rede Globo
3ª série/ Ciências	O ar	Reportagem do Programa “Globo Ecologia” da Rede Globo
4ª série/ Conhecimentos Gerais	A água – Campanha Educativa para o dia Mundial da Água	Reportagem do programa “Globo Ecologia” da Rede Globo
4ª série/ Ciências/		Minissérie: “Amazônia”, da Rede

História Geografia/ Ensino Religioso/ Conhecimentos Gerais	Amazônia	Globo de Televisão.

Na segunda série, disciplina de Geografia, o tema estudado foi: “Crianças devem ter uma família”. Num primeiro momento, foi visto o capítulo do livro referente ao tema onde mostrava que nem sempre isso acontece, principalmente nos dias atuais, em que as crianças, na maioria das vezes, não vivenciam o modelo de família tradicional, composta por pai, mãe e filhos. Algumas vivem com os avós, outras são cuidadas pelos irmãos mais velhos, há aquelas que moram com o pai e sua nova esposa (ou vice-versa) e ainda, aquelas que moram em orfanatos ou sobrevivem nas ruas.

Em seguida, de forma oral, atentou-se para algumas questões do livro feitas pela professora e percebeu-se que os alunos se interessavam, pela leitura do texto e, principalmente, com as gravuras de vários tipos de família. Porém, na parte de comentários acerca do tema, às crianças começavam a se dispersar, tendo até certo desinteresse quando a professora utilizava somente o giz e a oralidade. Assim, Para aprofundamento do tema, escolheu-se o filme “A dama e o Vagabundo II, as aventuras de Banzé”, uma produção da Walt Disney.

O filme mostrava uma família composta por pai, mãe e irmãos, mas que o único filho homem queria sair de casa para morar na rua com seus novos amigos. A estória é bem interessante, uma vez que se trata de uma família de animais, no caso, de cachorros, o que prende muito a atenção das crianças. Um outro fator que chamou bastante atenção, é que o filme continha imagens muito bonitas e bastante coloridas, além de ser composto por músicas cantadas pelos personagens.

Antes da exibição do filme, foram feitos comentários sobre o conteúdo da aula. Durante a exibição, os alunos demonstraram significativa atenção acompanhando as ações dos personagens, apresentando os mesmos sentimentos que eles, e algumas vezes, agindo

como se fizessem parte da trama. Sorriram, sofreram, cantaram e torceram para que os personagens tivessem um final feliz.

Ao final da exibição do filme foi feita uma discussão baseando-se no tema da aula de Geografia, onde os alunos contaram como são compostas suas famílias, o valor que estas têm para eles. Debateu-se a respeito do cuidado através de conselhos e restrições dados pelos pais, avós ou irmãos mais velhos, para proteger seus filhos, já que no filme, o personagem principal, Banzé, saía de casa, sem o consentimento de seu pai, e ia conhecer o mundo onde viviam outros animais que não tinham uma família, que moravam na rua, deparando-se com as mais diversas situações de aventuras, peripécias e perigos. Por isso, "Banzé fica dividido entre o mundo repleto de aventuras e o amor da família que abandonou."

Assim, a discussão sobre a família ficou bastante acentuada, pois os alunos puderam perceber através das cenas do filme, como se dá esse oposto entre o apego da família e a liberdade do mundo. Tratamos, entre outras, questões de valores do mundo de hoje e os alunos sentiram-se a vontade para expor também o cuidado que tem com os pais, relatando situações vivenciadas em casa, onde são os pais quem entram "em situação de risco".

Finalizando o estudo do filme, foi aplicada uma atividade para aprofundamento do conteúdo, baseando-se na exposição da aula, com respostas pessoais. Os alunos demonstraram interesse em responderem as questões, pois se tratava de perguntas que envolviam o filme relacionando-as a sua vida familiar.

Com a primeira pergunta pretendia saber com quem os alunos moravam. De acordo com suas respostas se pode perceber que alguns moram com os pais, no entanto, a grande maioria respondeu que morava com a mãe e os avós e tiveram ainda, aqueles que disseram que moravam com o pai e a madrasta ou vice –versa.

Na segunda pergunta se quis saber se os alunos obedeciam às regras impostas por seus pais. As respostas emitidas foram em quase sua unanimidade positivas.

A terceira pergunta foi importante na medida em que se pode adentrar um pouco mais na intimidade familiar de cada um deles, trazendo a tona, que cada pessoa da família representa um ser especial. Por exemplo, quando se perguntou qual a pessoa da família que você escolheria para contar uma história, a maioria escreveu a mãe ou a avó. Sobre quem escolheria para levar para passear ou para brincar, a maioria respondeu que levaria os irmãos; finalmente, sobre quem escolheria para dormir na sua casa, a maior parte respondeu o pai e alguns, os primos.

A quarta pergunta, foi uma junção do que se viu no filme, aliada a realidade dos alunos. Procurou-se saber, qual a lição de vida que tiraram, levando em consideração o desafio feito pelo personagem "Banzé" a toda proteção que sua família tinha. Percebeu-se que os alunos refletiram, alguns até relataram de forma oral, para a turma, situações já vividas e que no momento foram comparadas as que viveram o personagem do filme. Entre muitas respostas, escreveram sobre o cuidado que suas famílias tinham e o quanto estas queriam o seu bem-estar.

Na opinião da professora, o filme ajudou não só a entender o assunto, como também, ajudou na questão da interpretação, já que antes os alunos sentiam dificuldades em falar de si próprio. Segundo ela: "O filme veio contribuir para melhorar a aprendizagem, pois os alunos tinham muita dificuldade em captar os conteúdos exibidos, principalmente na questão da interpretação."

Ainda na segunda série, foi exibido um capítulo do desenho "O Menino Maluquinho", que faz parte da programação da TV Cultura. Pensou-se no desenho, a partir do momento em que foi introduzida, na sala de aula, a disciplina Português com o conteúdo referente a gramática da Língua Portuguesa. Percebeu-se a dificuldade dos alunos na assimilação desse conteúdo quando a professora ministrava de forma oral, utilizando o livro e o quadro de giz para explicação das atividades.

Nesse sentido, o episódio gravado do desenho "O Menino Maluquinho", entrou como uma ferramenta de ajuda no processo de aprendizagem. Num primeiro momento, os alunos assistiram ao programa, com bastante atenção. Em seguida, foram feitos comentários,

atentando para as questões de companheirismo existentes no episódio, onde alguns alunos deram suas opiniões e falaram da importância da amizade em suas vidas.

O programa novamente foi exibido, porém dessa vez, com intervalos entre os diálogos dos personagens, para que os alunos, divididos em equipes, pudessem escrevê-los e, num momento posterior, separar as palavras, destacando a sílaba tônica. Para cada equipe, foram aplicados diálogos distintos. Todos cumpriram a atividade e, ao final, venceu a equipe que obteve o menor número de erros. Organizou-se, dessa forma, um campeonato da Língua portuguesa.

A estratégia aplicada produziu vários fatores favoráveis à aprendizagem, uma vez que os alunos ficaram durante muito tempo comentando e questionando os erros, além do aproveitamento do conteúdo aplicado e a discussão a respeito do autor que deu vida ao personagem, como estímulo pelo gosto à cultura brasileira.

Na 3ª série, trabalhou-se o tema "Água" na disciplina de Ciências, explicitando-se de início o assunto através de leitura oral, seguida de esclarecimento de algumas questões feitas no quadro de giz pela professora.

Relacionado ao tema, foi exibida como conteúdo, uma reportagem gravada sobre a "Água" do Programa "Globo Ecologia", da Rede Globo de Televisão. Esta matéria tratava a água como elemento vital para o ser humano, atentando para alguns itens, entre eles se destaca: a divisão entre água doce e água salgada, a quantidade de água no planeta como um todo, e no Brasil, dando ênfase ao contraste existente entre as regiões, onde umas sofrem com alagamentos e outras com a escassez de chuvas, os estados físicos da água, suas mais variadas utilidades, apresentando ainda, algumas dicas de preservação, entre outros fatores.

À medida que o programa ia sendo exibido, foram feitas pausas para questionamentos. Isso se deu em função da complexidade de informações que o programa continha. Os alunos opinaram sobre a importância e as mais variadas formas de se evitar o desperdício da água, contaram histórias vivenciadas em suas casas, refletindo sobre o aquecimento global. Ao

final do filme, foi feita uma atividade escrita, onde cada um expôs seu ponto de vista com relação ao problema da água em nosso planeta.

Ainda na terceira série, dando continuidade ao conteúdo de Ciências, com o tema “O Ar”, também contou com a ajuda da programação da TV. A mesma metodologia aplicada, pela professora, no tema anterior foi novamente utilizada, ou seja, leitura oral do texto, seguida de explicação e de exercício, obedecendo a uma seqüência lógica do assunto.

Para tanto, foi exibida uma reportagem do programa “Globo Ecologia”, da Rede Globo de Televisão, a qual apresentava várias situações do cotidiano no que se refere à poluição do ar. A reportagem chamou bastante atenção dos alunos, fazendo com que gerasse um debate, estabelecendo uma relação entre o que foi i lido no texto e o que foi visto na reportagem.

Percebeu-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que, os alunos não encontraram dificuldades para responder as questões propostas pelo livro, principalmente as que exigiam pesquisa. A maioria deles não precisou pesquisar, pois recorreram à exibição da programação, para tirar suas dúvidas.

Na turma da 4ª série, organizou-se uma campanha educativa sobre a água, uma vez que, a reportagem sobre esse assunto, extraída do “Globo Ecologia”, da Rede Globo de Televisão, coincidiu com o Dia Mundial da água, comemorado no dia 11 de março. O tema estudado teve como objetivo trabalhar a conscientização dos alunos sobre o desperdício da água diante do fenômeno da seca, ocasionando a falta de água no semi-árido nordestino onde moram.

Ao final da programação, foram feitas perguntas relacionadas ao tema, discutidas várias maneiras de utilização e preservação da água, situações de desperdício e escassez em alguns estados do Nordeste, e o perigo que correm as futuras gerações, diante do aquecimento global.

Ainda na 4ª série, nas disciplinas de Geografia, História e Ensino religioso, através da Campanha da Fraternidade 2007, o tema estudado foi “Amazônia”. Na disciplina Geografia, a professora trabalhou com leitura oral, seguida de exercício, e para localização geográfica, utilizou-se o mapa-múndi, com destaque para a fauna e flora daquela região.

Na disciplina de Ensino Religioso, foi feita, no pátio da escola, a abertura da Campanha da fraternidade 2007, com apresentação do tema através de cartaz, explorando-se um pouco mais sobre esse assunto.

Num segundo momento, foram exibidas cenas selecionadas da minissérie “Amazônia”, da Rede Globo de Televisão, para aprofundar a entendimento sobre os conteúdos relacionados a estas disciplinas:

Na disciplina História do Brasil, trabalhou-se sobre a construção e independência da Amazônia, mostrando a exploração feita aos seringueiros na época da borracha, os sonhos ilusórios dos povos que foram para aquela região, os heróis como Gálvez que lutou pelo crescimento e desenvolvimento dos seringais, e Plácido de Castro, que tomou frente ao exército pela independência da Amazônia do governo boliviano, a batalha de Chico Mendes na luta pela floresta e liberdade do povo que a habitavam, a invasão à cultura indígena, o desmatamento da floresta, a extinção de espécies raras de animais e a cultura da região através de lendas, crenças, curandeiros, entre outros;

Na disciplina de Ensino religioso, debateu-se a respeito da Campanha da Fraternidade, mostrando os motivos que geram a cobiça pela região, os direitos dos índios, a tecnologia que existe nas suas aldeias atualmente, e a venda de forma ilegal de madeira e de animais silvestres.

O estudo da minissérie contribuiu para dinamização das aulas e assimilação dos conteúdos destas disciplinas, uma vez que os alunos puderam aprender um pouco mais sobre os aspectos históricos, geográficos e culturais da região Amazônica.

Dessa forma, pode-se concluir que a utilização da programação televisiva como recurso didático, torna-se imprescindível no cotidiano escolar. Sendo assim, não podemos ignorar a importância dessa programação, uma vez que, nos dias atuais, está acessível à maioria dos professores, podendo ser utilizada como uma ferramenta a mais para facilitar a assimilação, compreensão e aprofundamento do conteúdo ministrado em sala de aula.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do avanço tecnológico cada vez mais acelerado, fruto da globalização econômica e das informações, torna-se inaceitável que as escolas não utilizem como enriquecimento e aproveitamento dos conteúdos, a TV e o vídeo, recursos existentes na maioria delas.

Enquanto as novas tecnologias da educação não chegam à maioria das escolas públicas brasileiras, é preciso que se faça o uso das tecnologias existentes entre elas a TV e o vídeo. Esses recursos são de fundamental importância porque chama a atenção dos alunos, na medida em que desenvolve os sentidos, pois, transmitem sons, imagens coloridas, movimentos, luz, além de uma programação que contém episódios, sejam através de filmes, telenovelas, minisséries, desenhos animados, telejornais, que fazem com que os alunos permaneçam a maior parte do seu tempo em frente destes aparelhos.

Com o presente trabalho constatou-se que mais que um mero recurso tecnológico que se torna cada vez mais sofisticado no mercado econômico mundial, a TV, quando aproveitada na sala de aula, serve para aprofundamento do conteúdo ministrado.

Diante da experiência vivenciada no Estágio Supervisando, quando a programação da mídia televisiva foi utilizada de acordo com o conteúdo para melhorar a qualidade do ensino, concluiu–se que as metas almejadas foram alcançadas e que, mais que uma exposição oral, a programação adentrou no raciocínio das crianças, fazendo-as pensar e enxergar de outra maneira.

É preciso que o professor da sociedade atual mude sua maneira tradicional de ensinar ou que alie essa maneira à utilização, que se faz necessária, da programação exibida diariamente na TV, para que os alunos possam vê-la e analisa-la de forma crítica.

REFERÊNCIAS:

CURY, Augusto Jorge. **O mestre da sensibilidade**: análise da inteligência de Cristo, vol. 2 – São Paulo: Academia de Inteligência, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Potro Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

GENTILE, Paola. Liguem a TV: vamos estudar. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril Ed. jan./fev. 2006

LIBÂNEO, José Carlos. "As novas tecnologias da comunicação e informação, a escola e aos professores". In: **Adeus professor, adeus professora**? novas exigências educacionais e profissão docente.6 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. "Novas tecnologias e o desafio da educação". In: TEDESCO**,** Juan Carlos. (org). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez: Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeami de la Educacion: Brasília: UNESCO, 2004.

MORAN, J. Manuel. **Conhecimento local e conhecimento universal:** diversidade, mídias e tecnologias na educação. Texto publicado nos anais do 12° Endipe .vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004. Disponível em: <http:// www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em 09/06/2005.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Artigo publicado na revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm> . Acesso em 16/05/2005.

POCHO, Cláudia Lopes. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades em sala de aula. Petrólis, RJ: Vozes, 2003.